МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (82)

30 июня 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 19.06.2020
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 72,5.
Тираж 500 экз. Зак. №5854.
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

№ 3 (82)

30 June 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 19.06.2020
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 72,5.
Circulation: 500 pieces. Order №5854.
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

Абакарова Н.К. 322
Абдуллаева А.А. 339
Абдуллина Л.Б. 5, 317, 191
ААбдуллина Л.И. 560
Абдулмуслимов Ю.А. 445
Абдусаламов М.М. 516, 518
Абидов Р.Р. 148
Абраменко Н.Ю. 7
Абрамова В.Ю. 9
Абуталипова Э.Н. 13
Агарвал Шраддха 447
Агаркова О.А. 493
Айбатырова М.А. 336, 339
Айгубова С.С. 344, 496
Айсувакова Т.П. 266
Акопов Г.Л. 454, 459, 466
Алеева Ю.В. 286
Александрова Н.М. 203
Александрович Л.В. 449
Алексеев П.В. 555, 558
Алексеева А.А. 555, 558
Алибекова Д.М. 528
Алиева Д.К. 19
Алиева Д.М.-С. 371
Алиева Л.М. 65
Алиева Р.Р. 236
Алиева С.А. 322
Алижанова Х.А. 115, 150
Анастас Е.С. 483
Андрианова Е.И. 16
Андуганова М.Ю. 346
Аникин И.А. 92
Аркеева Ю.Е. 396
Артеменко М.В. 407
Архипова И.В. 324
Ахмедбекова И.А. 520

Б

Бабаев М.Д. 68
Бабаева А.Д. 68
Байшуаков А.Т. 102
Бакмаев А.Ш. 65
Бальтанова Г.Ж. 48
Барабошкин К.Е. 549
Батчаева Х.Х.-М. 19
Бебихова И.Ю. 449
Бедарева И.А. 326, 497
Бекасова Е.Н. 21
Беляева Д.А. 391
Бендрикова А.Ю. 140
Беткенова М.С. 194
Биджиева Л.Ю. 404
Бодина Е.А. 123
Бойков А.Е. 9
Бокова О.А. 312
Бондарь К.М. 126
Бооне П. 558
Борисевич М.М. 266
Бостанов Э.Х. 153
Бражник Е.И. 41
Брекман Ф. 555
Будаева А.А. 551
Булебаева А.К. 194
Булуева Ш.И. 238
Бурмистрова Т.А. 488
Бурнашева Э.П. 196
Бушуева Е.В. 240
Быкадорова Е.С. 24
Былкова С.В. 329

В

Вагизиева Н.А. 332
Вазкаева С.С.-А. 308
Ван Суян 334
Варин Э.А. 26
Василенко Е.В. 155
Василенко П.Г. 155
Васильева А.М. 56
Васильева М.И. 31
Васильцов В.С. 71
Верещака Н.Ю. 409
Верзилова А.А. 414
Виноградова М.В. 29
Волобуева С.О. 73

Г

Габибуллаева П.М. 363,365, 522
Гаджиахмедов Н.Э. 336, 339
Гаджиева П.Д. 301, 306
Гаджимурадова Т.Э. 524
Гайдук Д.В. 107
Гайнуллина Ф.Б. 191
Гамидова Т.Г. 367
Гасанова А.М. 75
Генералова Л.М. 500
Гильманова Н.С. 504
Го Вэй 341
Гоголина Н.Г. 128
Гончарова И.И. 31
Горбунова И.Б. 198, 232
Горина И.И. 449
Гребенникова Н.Л. 191
Григорьева М.А. 33
Гузаиров Г.М. 283
Гузуева Э.Р. 242, 308
Гуров В.Н. 303
Гурова Е.В. 303
Гусева Н.В. 244
Гусейханова З.С. 416, 418
Гучмазов А.Т. 246

Д

Давыденко М.В. 131
Даурбекова Х.Х. 526, 540
Джакаева А.А. 344, 496
Дибирова А.М. 528
Дин Цян 420
Дмитриев Д.В. 77
Доттуев Т.И. 294
Дракина И.К. 205
Дубовицкий И.Н. 263
Дудаев Г.С.-Х. 301
Дунин В.С. 126

Е

Егорова Ю.Н. 87
Елизарова И.С. 9
Енова Н.А. 346

Ж

Жамборов А.А. 242
Жумашева Г.К. 194

З

Завгородняя Е.В. 249
Зайцева Е.Ю. 207
Зарипова Э.М. 387
Зияудинова С.М. 242
Зуев В.М. 107

И

Ибрагимова Л.И. 371
Ибрагимова П.А. 424
Ибрагимова Т.В. 179
Иванова Д.В. 118
Иванова О.А. 211, 207
Иванова О.И. 36
Иванченко Е.А. 39, 104
Иконникова А.Н. 89
Ильина Л.Е. 509
Ильина О.И. 41
Исламов Р.Р. 303
Исмагилова Х.Н. 348

К

Кадырова К.А. 369
Калгина Е.А. 252
Калинина О.В. 196
Камалова А.Т. 452
Касьянов О.Н. 133
Кашин С.Н. 167
Кенеспаев Ж.К. 48
Киикова З.А. 404
Кобякова Т.И. 350
Ковалева И.Б. 348
Кожурова А.А. 135
Колбасин В.Н. 50
Колобкова А.А. 52
Комарова О.С. 131
Корнилов Ю.В. 81
Корсунская А.Г. 428, 430
Корякина Т.Г. 273
Костюк Н.В. 44
Косцова С.А. 188, 317
Котлякова Т.А. 16
Коценко В.Н. 306
Кошкендей И.М. 433
Краева В.Ю. 545
Кудрявцева Ю.В. 504
Кузнецов А.С. 214
Кузьменко Е.С. 454
Кукуева З.В. 426
Куликова Т.А. 459
Курбатова К.А. 468
Куршев А.Х. 157
Кучина С.А. 435
Кучмезов Р.А. 159, 238

Л

Лаврентьева А.С. 352
Ларина Т.В. 252
Ларионова М.А. 217
Лебедева О.П. 266
Ли Сяосяо 276
Ли Яньянь 439
Линь Чуаньчжа 443
Лобанов И.А. 138
Логинов А.Н. 286
Логинова Н.С. 140
Лопарев А.В. 102
Лукаш С.Н. 138

М

Маврин С.А. 219
Маврина И.А. 214, 219
Магомедов Д.М. 461, 464
Магомедов А.М. 315
Магомедов Г.А. 315
Магомедов И.А. 236
Магомедов М.М. 524
Магомедова Г.А. 464
Магомедова П.А. 551
Максудова А.А. 424
Малахова О.Ю. 87
Марайкова Д.Е. 263
Марин Е.Б. 143
Маркина П.В. 355
Маркитантова У.Е. 466
Мартазанов Х.М. 236
Мартынова Н.А. 497
Минаева В.Ю. 542
Минкеева И.Н. 79
Мишкуров Э.Н. 359
Моисеева И.Ю. 472
Мороз Р.В. 143
Морозов В.А. 107
Мотыгуллина З.А. 560
Мунасыпов Н.А. 283
Мустафина Р.Ф. 357
Мутаева С.И. 371, 528
Мухидинов М.Г. 315

Н

Навразова М.Р. 255
Насырова Э.Ф. 128
Неровная Н.А. 252
Неустроева Е.Н. 54, 118
Нефедова Е.Г. 512
Никатуева З.Ш. 530
Никитин В.Я. 223
Никитин И.В. 223
Николенкова Н.В. 420
Никонова Н.И. 56
Никурдина И.И. 312
Новикова М.Г. 359
Новьюхова Г.Б. 514
Нургалеев В.С. 120
Нургалиева Л.А. 560

О

Овсянникова О.А. 58
Огольцова Е.Г. 146
Озиева Л.С. 238
Ольмесов Р.Н. 532
Ооржак Л.Х. 62

П

Пайзуллаева Р.К. 65
Паллотта В.И. 155
Панина С.В. 81
Панина Т.С. 44
Панкова А.А. 198, 232
Пахомова Е.А. 44
Переверзев М.В. 161
Петренко Д.А. 167
Петрищев И.О. 163
Петров С.С. 181
Петрова С.А. 380
Петрова Т.И. 181,191, 317
Петровская В.Г. 84
Покровская С.В. 123
Пономаренко О.П. 140
Попов А.Н. 87
Попова М.И. 89
Постоенко И.А. 391, 468, 490

Р

Резяпова Р.А. 5
Ризванова Н.А. 369
Ростовцева П.П. 257, 259
Рукавишникова Е.Л. 120
Рыбин Д.Н. 312
Рыбина М.С. 382
Ряснянская Н.А. 39

С

Саакян Р.С. 225
Сагадулаева З.А. 532
Сагирьянц Е.С. 329
Садовникова И.И. 553
Сайфуллина Г.Ф. 13
Сапукова Г.К. 384
Сатретдинова Р.С. 33
Сафарова А.Д. 283
Седых Т.В. 261
Селимханов М.С. 296
Семенкова С.Н. 92
Сергиенко Н.В. 288
Серкерова Н.К. 301, 306
Серова Н.С. 48
Синдикова Г.М. 188
Скосырева Н.Д. 48
Скрипко П.Б. 126
Скрябина А.В. 54
Смоля М.С. 291
Снатович А.Б. 165
Соловьев Г.М. 167
Соловьева С.Н. 263
Сорокина Е.В. 472
Сорокопуд Ю.В. 263, 266
Спицына Е.В. 94
Сукач Л.И. 217
Сулейманова А.К. 348
Сулейманова Ф.М. 188, 191, 317
Султанов К.Г. 418
Султанова М.В. 269
Сунцова Н.Л. 350
Сунь Дамань 441
Суртаева Н.Н. 227

Т

Танцура Т.А. 281
Тарханова И.Ю. 271
Теленская Д.Ю. 170
Телышева Н.Н. 123
Тельминова А.В. 96
Темяникова Э.Б. 98
Теплухин Е.И. 102
Терещенко Е.А. 104
Туркаева Л.В. 299
Тхайцухова А.М. 249

У

Уварова Н.Н. 246
Угро А.В. 474
Умае А.У. 308
Урусова Ф.А.-А. 113
Усманова С.Г. 13
Устинова Л.Г. 269

Ф

Фаламеева Е.В. 271
Фань Сяосяо 441
Фаткуллина Ф.Г. 387
Федулов Б.А. 107
Фещенко Д.С. 537
Фокина Н.Н. 110
Фролова А.С. 389

Х

Хакимова Г.Ф. 348
Халдай К.С. 493
Хисамова В.Н. 560
Ходаковская Г.Ф. 183
Хорошева Н.В. 396
Хохлов А.И. 483
Христофорова Н.И. 373, 534
Хужин Р.А. 13

Ц

Ценцеря С.В. 172
Цзан Юньмэй. 477
Цзинь Хань 480

Ч

Чердакли У.С. 278
Черемисина М.И. 283
Черкесов А.Ю. 175
Чиркова Н.И. 186
Чиркова Т.В. 249
Чотчаева Р.Р. 113
Чэн Вань 488

Ш

Шаалы А.С. 310
Шалашова М.М. 211
Шаповалова И.А. 229
Шастунова Л.С. 58
Шафиев М.М. 150
Шахбанова З.И. 375
Шахназарян В.М. 394
Шахова М.Х. 464
Шелюгина О.А. 131
Шергина Т.А. 135
Шмелёва Н.Г. 188
Шор Г.А. 483
Шостак М.А. 177
Шустова С.В. 396

Э

Эдиева Р.Ю. 404
Эдилов С.Э. 378
Эхаева Р.М. 179

Ю

Юдина И.А. 273

Я

Якимов П.А. 485
Яковлева А.Р. 350
Яндиева А.И. 179
Янченко Я.М. 398
Яо Сун 400
Ярцев А.А. 87

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 155.9 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00435

Abdullina L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*
Rezyapova R.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: doris89@yandex.ru*

THEORETICAL MODEL OF DEVELOPMENT OF MORAL RELATIONSHIPS OF PERSONALITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT MEDICAL COLLEGE. The article reveals a problem of developing a theoretical model for the development of moral relations of the personality of students in the educational process of a medical college. This model includes three interdependent blocks: a goal-setting block containing guidelines for the development of moral relations at a given age – humanity – and determining the directions of psychological and pedagogical support, its approaches, principles; substantive-procedural block: stages and mechanisms of the formation of a humane attitude of students and modules of work with subjects of the educational process; a productive unit in which criteria and indicators of the productivity of the process of development of moral relations are indicated. According to the theoretical model, within the framework of psychological and pedagogical support, a program of psychological and pedagogical support is developed and tested to improve moral relations of students in the educational process at a medical college.

Key words: **theoretical model, interdependent blocks, module, moral relations, event community.**

Л.Б. Абдуллина, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*
Р.А. Резяпова, *канд. психол. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: doris89@yandex.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

В статье раскрывается проблема разработки теоретической модели развития нравственных отношений личности студентов в образовательном процессе медицинского колледжа. Данная модель включает три взаимообусловленных блока: блок целеполагания, содержащий ориентиры развития нравственных отношений в данном возрасте – гуманность – и определяющий направления психолого-педагогического сопровождения, его подходы, принципы; блок содержательно-процессуальный: этапы и механизмы становления гуманного отношения студентов и модули работы с субъектами образовательного процесса; результативный блок, в котором обозначены критерии и показатели продуктивности процесса развития нравственных отношений. Согласно теоретической модели была разработана и апробирована программа «Психолого-педагогическое сопровождение развития нравственных отношений личности студентов в образовательном процессе медицинского колледжа».

Ключевые слова: **теоретическая модель, взаимообусловленные блоки, модуль, нравственные отношения, событийная общность.**

Развитие нравственного отношения личности студентов в юношеском возрасте происходит в социальном взаимодействии личности и предполагает наличие определенных условий, среди которых больше значение имеют психолого-педагогические.

Теоретический анализ исследований по данной проблеме показал, что эти условия должны быть созданы в образовательном учреждении среднего профессионального образования согласно личностно-деятельностному подходу и принципам системности, индивидуализации, сознательности и активности, развития в обучении и воспитании, технологичности.

Основанная на этих принципах работа со всеми субъектами образовательного процесса (студентами, педагогами, родителями и т.д.), нацеленная на развитие их гуманности, должна протекать в форме метода сопровождения. Это, во-первых, связано с тем, что нравственное отношение – это всегда свободный выбор личности, во-вторых, психологические особенности личности в данном возрасте не позволяют использовать традиционные методы психолого-педагогического воздействия, а требуют активизации субъект-субъектного взаимодействия между студентами и педагогами, в-третьих, специфика обучения профессии медицинского работника требует с первых дней профессиональной подготовки – формирование готовности будущего медицинского работника к соблюдению профессионально-этического кодекса медика [1].

На основе выдвинутых положений была разработана модель развития нравственных отношений личности студентов медицинского колледжа в образовательном процессе. Она отражает две стороны развития феномена – спонтанное становление и целенаправленное формирование в психолого-педагогических условиях. В модели показано, что оба процесса происходят в событийной общности, нацеленной на гуманные взаимоотношения ее субъектов. Оба процесса имеют деятельную основу, включающую мотивационный, ценностно-деятельностный и оценочно-рефлексивный этапы работы личности. На каждом этапе обе грани имеют сходные механизмы развития.

Однако здесь можно предположить, что психолого-педагогическое сопровождение запускает дополнительные психологические механизмы актуализации нравственного потенциала личности, поэтому способствует более активному позитивному изменению свойств, форм и структуры нравственного отношения, улучшает динамику феномена, чем это происходит при возрастном становлении в данный переходный период. Согласно теоретической модели в рамках психолого-педагогического сопровождения на формирующем этапе была разработана и апробирована программа «Психолого-педагогическое сопровождение развития

нравственных отношений личности студентов в образовательном процессе медицинского колледжа».

Данная программа построена согласно методологическим положениям современной педагогики и психологии и содержит взаимосвязанные блоки: целеполагания, содержательно-процессуальный и результативный. Данные блоки обеспечивают реализацию необходимых психолого-педагогических условий.

1. Блок целеполагания. Названный блок в системе психолого-педагогического сопровождения задает ориентиры развития нравственного отношения в данном возрасте, определяет направления психолого-педагогических воздействий (сферы психики, инициирующие нравственные отношения – когнитивно-эмоциональная, потребностно-мотивационная, поведенческо-волевая); выявляет границы, блоки, нормы, способы, этапы и формы психолого-педагогического взаимодействия субъектов образования, является основой для диагностики феномена, оценки его развития и коррекции воздействия социально-психологических факторов.

Блок целеполагания психолого-педагогического сопровождения раскрывает стратегию работы всего педагогического коллектива, определяет роль каждого участника и пространство его социальной активности, а также задает содержание содержательно-процессуального блока психолого-педагогического сопровождения. Он включает в себя действия педагогического коллектива по реализации заданной программы, координируемые деятельностью педагога-психолога образовательного учреждения.

2. Блок содержательно-процессуальный. Психолого-педагогическая деятельность в содержательно-процессуальном блоке разделена на три модуля, исходя из специфики организации деятельности педагога-психолога и выделения субъектов сопровождения: I модуль ориентирован на работу со студентами, II модуль предполагает работу с педагогами, а III модуль включает взаимодействие с родителями студентов.

Каждый модуль сопровождения предполагает определенное содержание и формы его реализации. Здесь мы считаем необходимым представить характеристику этих модулей.

I модуль – это работа со студентами. Он направлен на развитие нравственных отношений личности студентов в процессе их активного взаимодействия с педагогом-психологом, преподавателями, родителями.

В данном модуле реализуются следующие задачи:

1. Формирование адекватного представления студентов о нравственно-этических регулятивах.

2. Развитие представлений о себе и других людях как носителях нравственных норм.

3. Формирование умений нравственно-этического взаимодействия с разными субъектами образовательного процесса и способов разрешения внутренних нравственно-психологических проблем.

4. Обеспечение развития готовности к соблюдению профессиональной этики и становление нравственных качеств: эмпатии, толерантности, дружелюбности, честности, ответственности, милосердия и др.

Решение данных задач предполагает организацию по проведению мероприятий в медицинском колледже, которые рассчитаны на 3 года обучения студента – с первого по третий курс. Этот временной интервал выбран нами неслучайно. Именно в первые годы профессиональной подготовки личности, находящейся в старшем подростковом возрасте, происходит активное становление внутренней позиции, адаптация к процессу и способам обучения, развитие профессиональных знаний, умений, навыков [2]. В это же время формируются основы профессиональной деятельности – ее мотивы, направленность, общие способы действий и параметры оценки [3]. А на последних курсах обучения студента, находящегося в раннем юношеском возрасте, указанные выше психологические феномены уже устанавливаются, автоматизируются, что затрудняет их коррекцию.

Содержательный аспект первого модуля, предполагающего работу со студентами условно разделен на три периода:

Первый период – мотивационно-диагностический, который характерен для взаимодействия педагога-психолога со студентами 1 курса; направлен, главным образом, на выявление уровня развития нравственных отношений личности студентов, на стимулирование субъектов образовательного процесса к осознанию нравственных норм и анализу межличностных и собственных отношений с позиций теоретических представлений о нравственности. Наша деятельность на данном этапе позволила выявить правильность предположений о необходимости организации психолого-педагогического сопровождения к решению исследуемой проблемы, проверить эффективность влияния отдельных мероприятий на развитие мотивационной стороны нравственных отношений студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования в процессе их обучения.

Второй период – ценностно-деятельностный, характерен для работы со студентами 2 курса и направлен на выработку у них отношения к нормам нравственности, применение нравственных ценностей в определенных ситуациях.

Третий период – оценочно-рефлексивный, характерен для работы со студентами 3 курса. Главная его задача состоит в формировании регуляторной составляющей нравственного отношения, благодаря которой нравственные ценности все чаще включаются в координацию поведения студентов, в образование личностных смыслов.

Процессуально содержание первого модуля реализовывалось через проведение спецкурса «Основы развития нравственных отношений будущего медицинского работника», цикл тренингов: «Развитие нравственных отношений личности» и классные часы «Проблемы нравственности в XXI веке».

Представим их подробнее.

Спецкурс «Основы развития нравственных отношений будущего медицинского работника» представляет собой учебную дисциплину, рассчитанную на 68 часов, предполагающих как теоретическую, практическую, так и активную самостоятельную работу студентов [4].

При изучении этого спецкурса были решены следующие задачи:

1. Формирование представлений о нравственно-этических регулятивах.

2. Развитие представлений о себе и других людях как носителях нравственных норм.

3. Формирование умений нравственно-этического взаимодействия, разрешения внутренних нравственно-психологических проблем.

4. Развитие готовности к соблюдению профессиональной этики, становлению нравственных качеств: эмпатии, толерантности, дружелюбия и др.

Спецкурс был организован для студентов 1 – 2 курса медицинского колледжа.

В программе данного спецкурса наряду с рассмотрением теоретических аспектов нравственного развития личности в современных условиях предусматривалась практическая часть, включающая организацию и проведение занятий с использованием методов активного, интерактивного обучения (социально-психологических тренингов, дискуссий, исследований личностных свойств студентов и т.д.).

В процессе преподавания этого курса стало возможным выявление у студентов признаков дезадаптации и адаптивных возможностей, были созданы условия для содействия их личностному росту, раскрытию творческого и нравственного потенциала.

Кроме того, в психолого-педагогическое сопровождение, предлагаемое нами для решения задач развития нравственных отношений личности студентов при переходе от подросткового к юношескому возрасту, был включен второй блок, связанный с их практико-ориентированной подготовкой. Названный блок представлен циклом социально-психологических тренингов под общим названием «Развитие нравственных отношений личности» Тренинги реализовывались на 2 – 3 курсе обучения студентов в медицинском колледже [4].

Основная гуманистическая идея тренинга заключается в том, чтобы обеспечить у студентов:

- коррекцию личностных качеств и эмоционально-волевой сферы;
- развитие их нравственного потенциала;
- повышение социально-психологической компетентности;
- формирование активной социальной позиции;
- развитие способности производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей в процессе социальной перцепции.

В ходе эксперимента на всех этапах были апробированы рабочие тетради «Мой нравственный выбор», в которых студенты записывали темы занятий, высказывали свое мнение, пожелания, фиксировали выводы. Тетради, по мнению большинства студентов, помогали усиливать мотивационную деятельность, систематизировать полученные знания и применять их в ценностно-ориентационной деятельности.

Следует отметить, что кроме указанных нами форм в содержание программы психолого-педагогического сопровождения личности студентов был включён цикл классных часов «Проблемы нравственности в XXI веке» [4].

Во всех формах работы педагога-психолога в первом модуле предполагалось доминирование во взаимодействии со студентами активных методов обучения, обеспечивающих партнерские отношения между субъектами образовательного процесса, целенаправленное создание педагогом-психологом ситуаций успеха и стимулирование процесса саморазвития личности студента, а также проектирование совместной деятельности и совершенствование диалоговых способов в общении.

II модуль – работа с педагогическим коллективом медицинского колледжа.

Из теоретического анализа источников по проблеме исследования мы выяснили, что профессионально-психологическая культура педагога, его технологическое мастерство, обеспечивающие гуманизацию образовательного процесса и его качество, являются важными психолого-педагогическими условиями развития нравственных отношений личности студентов старшего подросткового и юношеского возрастов. В то же время, оказывая непосредственное влияние на студентов, преподаватели сами нуждаются в консультации специалистов, которые могут помочь в разрешении возникающих проблем во взаимодействии, познании себя и профессионально-личностном росте [5]. Поэтому предлагаемая нами программа психолого-педагогического сопровождения включает работу не только со студентами, но и с теми, с кем они взаимодействуют в образовательном процессе, то есть с педагогами.

Одним из основных компонентов второго модуля программы психолого-педагогического сопровождения развития нравственных отношений личности студентов явился социально-психологический тренинг «Искусство педагогического общения», рассчитанный на 20 часов работы с педагогами [4].

Цель названного тренинга состоит в совершенствовании профессионально-психологической культуры личности педагогов. Содержание данного тренинга определилось выявленными рядом авторов противоречиями в области профессионально-нравственной деятельности педагогов. Так, С.Г. Вершловский, О.С. Газман, Н.К. Сергеев и др. обнаружили характерный для педагогов конформизм, стремление соответствовать лишь требованиям администрации, боязнь ответственности, отсутствие самостоятельности в выборе направлений и средств учебно-воспитательного процесса [6]. Такие педагоги не в состоянии создать комфортный нравственно-психологический климат для развития личности студента, её нравственного потенциала. Открытия данных исследователей заставили нас поставить задачу работы с педагогами – повышать социально-психологическую компетентность преподавателей. Также при составлении программы тренинга мы учли, что профессионально-психологическая культура как многомерное явление – сложная социально-психологическая и педагогическая реальность, она включает следующие интегративные образования: психологическую культуру личности педагога, профессионально-психологическую компетентность, культуру профессионального поведения, то есть качества и свойства, определяющие профессионально-нравственный аспект деятельности педагога.

Таким образом, на основе теоретической модели была разработана и апробирована программа «Психолого-педагогическое сопровождение развития нравственных отношений личности студентов в образовательном процессе медицинского колледжа».

Проверка результативности реализации программы (при помощи методик Н.И. Лапина, М. Рокича, В.В. Бойко, Ч. Осгуд) выявила наличие статистически значимых различий (при $p \leq 0,05$ и при $p \leq 0,01$) в уровне сформированности изучаемых характеристик нравственных отношений в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. То есть при психолого-педагогическом сопровождении личности студентов происходят качественные изменения в системе данных отношений: децентрация личности в сторону социума, увеличение осознанности, дифференциации, принятие нравственных ценностей и норм, устойчивость, гармоничность и активность в их проявлении.

Также целенаправленная работа с родителями студентов и преподавателями колледжа в рамках предложенного психолого-педагогического сопровождения способствовала развитию нравственных способов детско-родительских отношений и снижению социально нежелательных типов взаимоотношений в семьях студентов; у педагогов – значимому развитию нравственной сущности «отношения к другому», повышению статуса нравственных ценностей в иерархии их ценностных ориентаций.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С., Юдич Ю.А. *Психология в медицине:* учебное пособие. Москва: ЛПА Кафедра-М, 2008.
2. Залесский Г.Е. *Психология мировоззрения и убеждений учащихся*. Москва: Научная книга, 1994.
3. Аширбагина Н.Л. *Педагогические условия развития толерантности у студентов учреждений системы среднего профессионального образования в процессе обучения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2005.
4. Резяпова Р.А. *Основы развития нравственных отношений личности*: методическое пособие. Стерлитамак, 2010.
5. Габуния Г.Г. Условия и факторы развития духовной культуры учителя. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 1998.
6. Вершловский С.Г. *Учитель о себе и о профессии*. Ленинград: Ленинградская организация общества «Знание» РСФСР, 1988.

References

1. Abramova G.S., Yudich Yu.A. *Psihologiya v medicine:* uchebnoe posobie. Moskva: LPA Kafedra-M, 2008.
2. Zalesskij G.E. *Psihologiya mirovozzreniya i ubezhdenij uchaschihsya*. Moskva: Nauchnaya kniga, 1994.
3. Ashirbagina N.L. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya tolerantnosti u studentov uchrezhdenij sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya v processe obucheniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2005.
4. Rezyapova R.A. *Osnovy razvitiya nravstvennyh otnoshenij lichnosti*: metodicheskoe posobie. Sterlitamak, 2010.
5. Gabuniya G.G. Usloviya i faktory razvitiya duhovnoj kul'tury uchitelya. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1998.
6. Vershlovskij S.G. *Uchitel' o sebe i o professii*. Leningrad: Leningradskaya organizaciya obschestva «Znanie» RSFSR, 1988.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 376 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00436

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

MODELING THE PROCESS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF A TEACHER. The article reflects essential aspects of self-realization of a teacher. The work reveals the basics of the subject approach to self-realization of a teacher, which allows to rethink the desire of each teacher to realize their potential in professional activity. It is shown that it is necessary to strengthen one's imperative behavior towards self-realization in professional and pedagogical activities, which makes it possible to effectively comprehend and solve the problems of self-change of a person in education. The paper presents a theoretical model of self-realization of a teacher, aimed at stimulating potential opportunities for self-realization in professional and pedagogical activities, creating conditions for self-realization and theoretical and practical readiness of a teacher for qualified implementation in the educational process.

Key words: **self-realization, professional and pedagogical activity, professional values, self-development, personality, theoretical model, principles, interaction.**

Н.Ю. Абраменко*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: vampismo2004@yandex.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

В статье отражены сущностные аспекты самореализации педагога. Раскрывается сущность субъектного подхода к самореализации педагога, позволяющего переосмыслить желание каждого педагога реализовать свой потенциал в профессиональной деятельности. Показана необходимость усиления своего императивного поведения к самореализации в профессионально-педагогической деятельности, что позволяет эффективно осмысливать и разрешать проблемы самоизменения человека в образовании. Представлена теоретическая модель самореализации педагога, ориентированная на стимулирование потенциальных возможностей самореализации в профессионально-педагогической деятельности, на создание условий для самореализации и теоретической и практической готовности педагога к квалифицированной интеграции в образовательный процесс.

Ключевые слова: **самореализация, профессионально-педагогическая деятельность, профессиональные ценности, саморазвитие, личность, теоретическая модель, принципы, взаимодействие.**

В реализации нового поколения Федерального образовательного стандарта сложилась необходимость в высокопрофессиональном, компетентном педагоге новой формации, который бы стремился самореализоваться в профессионально-педагогической деятельности, воплощая гуманистические принципы обучения и воспитания, изменяя смысл и характер взаимоотношений педагога и обучающегося, уважая суверенность личности обучающегося, воспитывая у них стремление к самореализации. В связи с этим личностные качества, духовный мир педагога сегодня становятся важнейшими факторами успешной организации образовательного процесса, его первоосновой.

Одно из важных условий актуализации стремления педагога к самореализации является создание инновационной профессиональной среды, которая инициирует изменения в личностно-профессиональных ценностях педагога. Такая среда поддерживает его желание получать новые знания, предлагает широкие возможности для реализации своих творческих замыслов.

Исследователи гуманистической ориентации и личностного подхода обращают внимание на то, что истинный рост возможен только при условии саморазвития и не может осуществляться без субъекта деятельности, личности. Личность – это субъект собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельностного отношения к миру, в которых лучше всего проявляются и развиваются уникальные потребности конкретного индивида [1]. Признаками субъектности являются: активная ориентация, осознание (качеств личности, структуры собственной деятельности), инициатива (самостоятельное целеполагание, планирование), интенсивная включенность в деятельность, саморегуляция, осознание противоречий собственного развития и их устранение, настройка на саморазвитие, структурирование и упорядочение своего профессионального опыта и опыта других, стремление к самореализации.

С позиций субъектного подхода человек имеет фундаментальную способность быть субъектом своей жизни, искать пути самоопределения, проявлять себя, строить себя, постичь смысл существования. Педагог приобретает качества деятеля, который активно познает, понимает, принимает, рефлексирует, переосмысливает, самоактуализирует самого себя, выстраивает стратегию прогрессивной профессиональной жизнедеятельности [2].

И.Р. Пригожин отдавал ведущую роль в самореализации случайности, хаосу и неустойчивости. Однако все эти процессы находятся в детерминированном поле возможностей. «Управление теряет характер слепого вмешательства методом проб и ошибок или же упрямого насилия реальности. Управление должно основываться на соединении вмешательства человека с существованием внутренних тенденций саморазвивающихся систем. Поэтому появляется в некотором смысле высший тип детерминизма с пониманием неоднозначности будущего и с возможностью выхода на желательное будущее» [3, с. 20].

Идея самореализации педагога основывается на личном желании каждого педагога реализовать свой потенциал в профессиональной деятельности. Самоинтерес, самопознание, рефлексия, самоопределение, самопроектирование, самосовершенствование, саморазвитие, самоутверждение – такая цепь «само-процессов» является путем к самореализации. Успешность и результативность продвижения педагога этим путем зависит от осознанного понимания ценностей самореализации и теоретической и практической готовности к их квалифицированному воплощению в образовательный процесс, что позволило попытаться создать теоретическую модель самореализации педагога.

Реализация теоретической модели осуществляется с применением ряда равных по значимости принципов:

– принцип гуманизации, индивидуализации и социализации – удовлетворение своих потребностей, реализация себя в профессиональной деятельности, творчестве, общении, необходимость быть прежде всего интересным самому себе, объективировать знания о себе как субъекта профессиональных отношений и сформировать позитивную и продуктивную Я-концепцию;

– принцип целостности – обеспечение единства различных направлений личностного и профессионального развития;

– принцип сотрудничества – совместное творчество педагогов в разработке различных мероприятий: целей, средств реализации, ожидаемых результатов, критериев оценивания и т.п.;

– принцип технологичности – выражается в четкости поэлементного состава, логике использования основных средств, возможности диагностировать этапы процесса и совпадения результатов с заданной целью;

– принцип результативности (личностная: в виде психических новообразований (мотивы, направленность) и в виде актуализации личностных функций; гностическая: в виде знаний, умений и навыков; конативна: в виде способов поведения, система отношений);

– принцип открытости и автономии – диалог невозможен без открытого заявления о своих проблемах, отношения к происходящему и к содержанию деятельности. Открытость к позиции другого человека рассматривается как готовность к пониманию, признанию права человека на собственное мнение;

– принцип убеждения при сохранении альтернативы (убедить – не значит покорить, это означает – найти общее. Эти противоречия будут источником альтернативы, а сама альтернатива будет источником нового взгляда на обычные вещи);

– принцип доверия и сомнения (взаимоотношения строятся на основе полного доверия. Сомнению подвергаются лишь «продукты сознания»: заявления, тезисы, выводы. Сомнение является условием познания, нормой, а доверие к тому, кто познает, является условием свободного поиска собственных истин);

– принцип субъект-субъектной позиции – главный ориентир деятельности – человек как личность, поскольку только такая деятельность соответствует гуманистическим идеалам и ценностям.



Рис. 1. Модель самореализации педагога

Предлагаемая нами теоретическая модель подразумевает конструктивное взаимодействие между тремя векторами:

1) аксиологический вектор – личностная потребность в определении ценностей (цели, мотивация, ценности самореализации, позитивная Я-концепции);

2) информационный вектор – понимание необходимости в новых знаниях и способах деятельности, ее мониторинг для эффективного принятия решения;

3) деятельностный вектор – деятельность и результат этой деятельности (самореализация в предметной, научной, методической, исследовательской, воспитательной, общественной и других видах деятельности).

Сформулированные принципы позволяют поставить и определённые задачи, которые можно отнести к одноименным векторам модели: аксиологический, информационный, деятельностный. Аксиологический вектор актуализирует мотивы и ценности процессов самопознания, самосовершенствования, саморазвития, самоуправления и самореализации, анализирует современные ценности педагогической деятельности, стремление к изменениям и инновациям.

Информационный вектор призван предоставлять новые профессионально-педагогические знания, формировать и интегрировать знания о сущности и личностный смысл самореализации и саморазвития, обобщать информацию относительно представлений об идеальном преподавателе, получать знания о новых методиках и анализировать составляющие профессионализма преподавателей-мастеров и сравнивать их с собственными возможностями, знакомить с идеями акмеологии и т.п. Мониторинговая часть вектора призвана отслеживать и накапливать ценную педагогическую информацию, предоставлять каждому субъекту педагогического процесса оперативную информацию о его деятельности, устанавливать обратную связь.

Структурными компонентами каждого вектора являются: *личностный* – личность педагога; *целевой* – цель, которую преследует этот вектор; *содержательный* – содержание обучения; *операционно-деятельностный* – аналитическая деятельность, формы и методы сотрудничества; *результативно-рефлексивный* – результаты деятельности, критерии оценки стремление педагога к самореализации.

Личностный компонент включает профессионально-педагогическую культуру педагога и является специфическим способом реализации его сущностных сил. Под сущностными силами понимаются потребности, способности, интересы, социальный опыт педагога, степень его социальной активности [4, 5].

Важным остаётся стремление к самореализации педагога в педагогической деятельности. Цели деятельности задаются требованиями к личности и к деятельности педагога-профессионала и соотносятся с его реальными возможностями, потребностями и интересами. Таким образом, педагогом выстраивается своеобразная иерархия целей и осуществляется их конкретизация с учетом личностного компонента. Совершенно очевидно, что приоритетными направлениями является не столько приобретение преподавателями новых профессиональных знаний, способов деятельности, норм и ценностей, сколько раскрытие собственных сущностных сил, своего потенциала, способность осуществлять инновационные творческие проекты, что и будет, наконец, способствовать их самореализации.

Содержательный компонент пополняет специальные знания о структуре индивидуальности педагога, механизмы его профессионального саморазвития и самореализации, включает тот материал, что будет задействован в различных формах работы с педагогами для реализации указанных ранее целей. В своем исследовании мы ставили задачу актуализации стремления педагога к самореализации, способности к пересмотру способов построения педагогической деятельности в единстве с личностным развитием как саморазвивающейся системы. В связи с этим *содержательный компонент* модели представлен специально подобранным предметным содержанием, отражающим ценностные аспекты самореализации личности педагога, содержанием; освещает логику построения процессов саморазвития, через которые и возможна самореализация. *Содержательный компонент* отражает профессионально-педагогическую культуру педагога, которая обусловлена совокупностью педагогических ценностей. При этом в центре находится педагог – его мотивы, цели, неповторимый психологический склад, т.е. педагог как личность. Учитывая его интересы, уровень его знаний и умений, определяются цели каждой формы работы, корректируется весь процесс. Личностный подход сопровождается «самоутверждением личности». Личностный смысл материалам, предусмотренным программой актуализации, добавляется через такие операции, как оценивание, осмысливание, рефлексию своей деятельности.

Операционно-деятельностный компонент является системообразующим компонентом актуализации стремления к самореализации педагога в естественных условиях педагогического процесса. Для реализации задачи актуализации сущностных сил педагога, его ориентации на самореализацию в профессионально-педагогической деятельности, саморазвитие и самосовершенствования необходимо построить взаимодействие педагогов с помощью определенных методов, приемов, организационных форм. Этот компонент раскрывает пути осуществления педагогической деятельности в условиях новой парадигмы образования, способы удовлетворения потребностей самореализации, саморазвития, профессионального общения, получения новой информации, передачи накопленного опыта.

Результативно-рефлексивный компонент является следующим компонентом модели, и его значение определяется необходимостью обратной связи как важнейшего элемента управления любой модели. Рефлексивный компонент необходим для преодоления барьера. Благодаря этому компоненту происходит выборочное присвоение ценностей и поиск смысла. Контроль позволяет определить эффективность предложенной модели самореализации педагога и осуществлять коррекцию. Результативность процесса деятельности связана с достижением соответствующих результатов.

В обобщённом виде теоретическая модель самореализации педагога представлена на рис. 1.

Итак, совершенно очевидно, что теоретическая модель самореализации педагога не оставляет сомнения в важности и целесообразности определения педагогом своего императивного поведения к самореализации в профессионально-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Орлов А.Б. *Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики*. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
2. Кашапов М.М. Критерии анализа педагогической ситуации как системного объекта. *Педагогическое образование в современных условиях*. Ярославль, 1997.
3. Пригожин И., Стенгерс И. *Порядок из хаоса*. Москва, 1986.
4. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. *Введение в антропологию образования*: монография. Биробиджан: Издательство ПГУ имени Шолом-Алейхема, 2012.
5. Исаев И.Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.

References

1. Orlov A.B. *Psihologiya lichnosti i suschnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
2. Kashapov M.M. Kriterii analiza pedagogicheskoj situacii kak sistemnogo ob`ekta. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennyh usloviyah*. Yaroslavl', 1997.
3. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz haosa*. Moskva, 1986.
4. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. *Vvedenie v antropologiyu obrazovaniya*: monografiya. Birobidzhan: Izdatel'stvo PGU imeni Sholom-Alejhema, 2012.
5. Isaev I.F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00437

Abramova V.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: vera.jurievna@mail.ru*

Boykov A.Ye., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: boykov.alik@yandex.ru*

Elizarova I.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: elizarovairinasergeevna@gmail.com*

METHODICAL TRAINIG OF MA STUDENTS (PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE FIELD OF HEALTH AND LIFE SAFETY) TO IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL, PROJECT AND RESEARCH ACTIVITY AT SCHOOL. The article analyses the experience of training of MA students in the sphere of health and life safety in Herzen State Pedagogical University of Russia to fulfil educational, project and research activities at school. The article describes the contents of the course "Organization of research work of students with respect to health and life safety", which discovers features of organization of educational, project and research activities of school students, difference between project and educational research activities of school students. The article formulates the criteria, which indicate the specifics of educational, project and research activities at school. It discovers the elements, structural components, methodological requirements, forms of reports,

stages of the organization and conduction of educational, project and research school activities. The presented material provides the conclusion that the contents of this course allows to prepare a teacher, taking into account the real needs of the modern school.

Key words: **project, project activity, research activity, education in sphere of health and life safety.**

В.Ю. Абрамова, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vera.jurievna@mail.ru*

А.Е. Бойков, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: boykov.alik@yandex.ru*

И.С. Елизарова, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: elizarovairinasergeevna@gmail.com*

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ УЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

В статье рассматривается опыт подготовки студентов магистратуры в области безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена к осуществлению учебной проектной и исследовательской деятельности в школе. Описывается содержание курса «Организация исследовательской работы учащихся в области безопасности жизнедеятельности», который раскрывает особенности организации учебной проектной и исследовательской деятельности школьников, отличие проектной деятельности и учебно-исследовательской деятельности школьников. В статье сформулированы критерии, отражающие специфику учебной, проектной и исследовательской деятельности в школе. Раскрыты признаки, структурные компоненты, методические требования, формы отчетности, этапы организации и проведения учебной проектной и исследовательской школьной деятельности. Представленный материал подводит к выводу о том, что содержание данного курса позволяет подготовить будущего педагога с учетом реальных потребностей современной школы.

Ключевые слова: **проект, проектная деятельность, исследовательская деятельность, образование в области безопасности жизнедеятельности.**

На современном этапе школьное образование решает новые задачи, которые определены в Федеральных государственных образовательных стандартах и примерных программах основного общего и среднего (полного) общего образования по всем учебным предметам, в том числе и по основам безопасности жизнедеятельности. Современному учителю необходимо не только сформировать у школьников ключевые компетенции, опирающиеся на системные знания по различным школьным дисциплинам, но и развивать универсальные умения, самостоятельное и творческое мышление учеников, способствующих становлению у учащихся гражданской позиции и готовности их к жизни в динамично развивающемся мире.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС ОО, означает достижение качественно иных результатов образования и требует использования новых методов и технологий, которые направлены на развитие разных видов деятельности учащихся. Проектная деятельность является одним из видов деятельности учащихся и требует специальной методической подготовки учителей для ее осуществления.

Проектная деятельность в методике обучения имеет давнюю историю. Еще во второй половине XIX в. Дж. Дьюи предложил метод проектов, способствующий расширению опыта практической деятельности школьников и формированию у учащихся способности к самообучению. Ученики самостоятельно определяли конкретную практическую цель, проектировали и осуществляли свою деятельность, а затем представляли ее результаты.

Метод проектов в 20-е гг. XX в. был поддержан и широко использовался в педагогике европейских стран, в том числе и в России. В советский период становления образования применялся не только метод проектов, но и его вариации, такие как Дальтон-план, Виннетка-план. Реформирование системы образования в СССР, происходящее в 30-х годах, привело к критике и отказу использования метода проектов в советской школе. Длительное время в практике обучения использовались и изучались отдельные элементы метода проектов, такие как организация исследовательской работы, самостоятельной и творческой деятельности учащихся на уроке и во внеурочное время. В 90-х гг. XX в. были пересмотрены психолого-педагогические основы метода учебных проектов и накоплен значительный практический опыт по различным школьным дисциплинам.

В настоящее время метод проектов рассматривается как педагогическая технология и является предметом специальных исследований. В работах И.А. Зимней, Т.Г. Новиковой, М.С. Пак [1; 2; 3] и других исследователей изучены психологические основы проектной деятельности школьников, охарактеризованы этапы учебного проекта, предложены различные подходы в оценивании проектной деятельности.

Анализ состояния школьной практики формирования проектной деятельности учащихся, в том числе и при изучении основ безопасности жизнедеятельности, демонстрирует, что многие учителя испытывают трудности при организации проектной деятельности школьников.

Для выявления этих трудностей нами было проведено анкетирование учителей дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» средних общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 45 человек.

Результаты исследования показали, что значительная доля учителей (26,67%) не определяют разницу между учебным проектом и школьным исследованием, более 48% респондентов не смогли сформулировать, какие требования выдвигает ФГОС ООО по вопросу организации учебно-проектной деятельности школьников, 62,22% не владеют классификацией видов учебных проектов. Более 66% не смогли перечислить все формы представления учебного проекта.

Также отметим, что 68,89% учителей верно описали этапы организации и проведения учебного проекта, но при этом подавляющее большинство (82,22%) отмечает проблему с формулированием гипотезы и пониманием ее значения в работе.

Таким образом, на современном этапе в целях реализации задач, поставленных перед школой, остро встает вопрос о подготовке педагога, способного организовывать и осуществлять учебную проектную и исследовательскую деятельность школьников [4; 5; 6]. ФГОС ВО определяет требования к профессиональной подготовке будущего магистра педагогического образования, в которых указывается, что «выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими виду профессиональной деятельности» [7]. Одним из видов профессиональной деятельности является педагогическая деятельность, для осуществления которой у выпускника магистратуры должна быть сформирована профессиональная компетенция (ПК-3): «способность руководить исследовательской работой обучающихся».

В ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» ведется подготовка студентов магистратуры по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Экологическая безопасность», которые должны изучить и освоить технологию организации исследовательской деятельности обучающихся, методы учебного (научного) познания в обучении основам безопасности жизнедеятельности; выявить взаимосвязь и общие методические возможности реализации исследовательской и проектной деятельности в обучении основам безопасности жизнедеятельности; определять направление и тематику исследовательских работ в обучении основам безопасности жизнедеятельности; разрабатывать программу исследовательской деятельности обучающихся на основе интеграции урочной и внеурочной работы по предмету; управлять исследовательской деятельностью ученического коллектива на основе организации работы дифференцированных учебных групп.

Подготовка студентов магистратуры к организации и проведению учебной проектной и исследовательской деятельности школьников осуществляется при изучении дисциплины «Организация исследовательской работы учащихся в области безопасности жизнедеятельности». Данная дисциплина изучается на 1 курсе обучения в магистратуре (2 семестр), входит в состав модуля «Методика профильного образования». На изучение данной дисциплины отводится 4 часа лекционных и 12 часов практических занятий, промежуточная аттестация по дисциплине осуществляется в форме экзамена.

Содержание программы дисциплины «Организация исследовательской работы учащихся в области безопасности жизнедеятельности» направлено на формирование следующих компетенций выпускников магистратуры:

– способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности (ОК-5);

– способность руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-3);

– готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6).

На лекционных занятиях студенты овладевают теоретическими основами организации и проведения проектной и учебной исследовательской деятельности школьников. Акцентируем внимание на некоторых темах, изучаемых в рамках данной дисциплины.

В одной из первых тем «Исследовательское обучение как направление инновационных преобразований в современной школе» обосновывается актуальность осуществления учебной проектной и исследовательской деятельности в современной школе, в связи с чем рассматриваются особенности развития современного образования, формируются понятия об инновационном обучении, поисковых дидактических моделях, об исследовательской деятельности как виде поисковой деятельности и исследовательском обучении.

Следующей темой данного курса является «Нормативно-правовые аспекты организации исследовательской деятельности в современной школе», в ходе изучения которой студенты знакомятся с ФГОС ОО как нормативно-правовой основой организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся. Студенты выделяют главные особенности каждого уровня образования в осуществлении проектной и исследовательской деятельности. Так, например, в ФГОС НОО отмечено, что «для участников образовательного процесса должны создаваться условия, обеспечивающие возможность работы с одаренными детьми, организации интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности» [8].

В средней школе «программа УУД должна быть направлена на формирование у учащихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленной на решение научной, личностно и (или) социально значимой проблемы» [9].

Выполнение обучающимися индивидуального проекта в старшей школе обязательно: «индивидуальный проект выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя (тьютора) по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной)» [10]. Знакомясь с данным документом, студенты отмечают, что школьникам старших классов предлагается выполнить в рамках учебного времени в течение одного-двух лет, а затем представить результаты завершённого учебного исследования или разработанного проекта. В ходе выполнения индивидуального проекта у обучающихся формируются коммуникативные, учебно-исследовательские умения, навыки критического мышления, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности. Учащиеся в ходе выполнения учебного проекта или исследования должны научиться определять цель исследования или проекта, формулировать гипотезу исследования, планировать работу, отбирать необходимую информацию, аргументировать и презентовать результаты своего исследования или проекта.

Одной из ключевых тем дисциплины является «Учебно-исследовательская и проектная деятельность обучающихся: особенности, взаимосвязь и общие методические возможности реализации в современной школе», в которой раскрываются общие и специфические черты исследовательской и проектной деятельности, возможности организации исследовательской деятельности на основе интеграции урочной и внеурочной работы по предмету.

В результате *проектной деятельности* школьники должны получить конкретный результат – *продукт*. В ходе работы над проектом педагогу необходимо обратить внимание на то, что изначальный замысел проектной деятельности и конечный продукт в основных параметрах должны совпадать.

Главной особенностью *учебно-исследовательской деятельности* является то, что в ее основе лежит формулирование и проверка *гипотезы*, деятельность направлена на *решение проблемы*. Следует отметить, что если выдвинутая в учебном исследовании проблема не решена, т.е. в результате проведенного исследования выявлен отрицательный результат, то это тоже результат.

В данной теме студенты знакомятся с классификацией учебных проектов, так, например, различают следующие группы проектов:

– *по видам* (информационный, творческий, социальный, прикладной, игровой);

– *по содержанию* (монопредметный, метапредметный, деятельностный);

– *по количеству участников* (индивидуальный, парный, групповой, коллективный, общешкольный, городской, всероссийский, международный, сетевой);

– *по длительности* (проект урока, многолетний проект);

– *по учебной цели* (ознакомление с методами проектной деятельности, индивидуализация обучения, поддержка мотивации, выявление творческого начала).



Рис. 1. Этапы научного исследования школьников

Организация учебного исследования требует от будущего педагога знания этапов работы над учебным проектом, которые представлены на рис. 1.

Кроме того, студенты знакомятся с основными методическими требованиями, необходимыми для организации и проведения проектной деятельности школьников, такими как:

– самостоятельный выбор темы и руководителя проекта;
– утверждение темы проекта и плана работы над проектом;
– совместная работа учащегося и руководителя проекта.

Оценка и подведение итогов проектной и учебно-исследовательской деятельности является важным этапом организации данной деятельности. Будущему учителю необходимо понимать, что в качестве итогов проектной и исследовательской деятельности школьников необходимо рассматривать не только предметные результаты, но и интеллектуальное, личностное развитие обучающихся; формирование у обучающихся умения самостоятельной работы и умения сотрудничать в коллективе.

На практических занятиях студенты изучают возможные типы учебных проектов и формы их представления, к которым относятся:

– *письменная работа* (эссе, реферат, аналитические материалы, обзорные материалы, отчёты об исследованиях, стендовый доклад);

– *художественная творческая работа* (в области литературы, музыки, изобразительного искусства, экранных искусств);

– *материальный объект* (макет, иное конструкторское изделие);

– *отчётные материалы по социальному проекту* (тексты, мультимедийные продукты и пр.).

Студенты знакомятся с особенностями процедуры защиты учебных проектов, подробно разбирают требования к написанию пояснительной записки проекта и учатся формулировать краткий отзыв руководителя проекта, в котором характеризуется самостоятельность, инициативность, ответственность и исполнительность школьника.

Благодаря самостоятельной работе, на которую отводится 92 часа, реализуется возможность индивидуального выбора магистрантами тем, связанных с изучением особенностей организации проектной и исследовательской учебной деятельности, позволяющих получить конкретные знания, умения и осуществить различные виды профессиональной деятельности (педагогическую и проектную).

По своей структуре самостоятельная работа студентов состоит из инвариантного и вариативного блоков, имеющих соотношение по трудоемкости 2/1. Такое построение программы, с одной стороны, позволяет обучающимся выполнить определенный ряд заданий, имеющих одинаковые для всей группы структуру и критерии оценивания, а также требующие от слушателей курса владения обязательным минимумом сформированности предусмотренных планом компетенций, с другой – дает им возможность выбора наиболее индивидуально подходящих видов деятельности и проявления элементов творчества в процессе освоения дисциплины. Задания инвариантной и вариативной частей самостоятельной работы студентов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Содержание самостоятельной работы студентов по дисциплине
«Организация исследовательской работы учащихся в области безопасности жизнедеятельности»

Тема	Инвариантная	Вариативная
Исследовательское обучение как направление инновационных преобразований в современной школе.	1. Работа с информационными источниками: составление списка работ, посвящённым вопросам организации исследовательской деятельности обучающихся в обучении основам безопасности жизнедеятельности. 2. Составление терминологического словаря. 3. Подготовка обзора по изучению опыта работы образовательных организаций по организации и осуществлению исследовательской работы обучаемых.	1. Работа с Internet-ресурсами: составление кратких описаний авторских моделей поискового (исследовательского) обучения. 2. Подготовка сообщения по выбранной теме. 3. Подготовка аннотируемого каталога периодических изданий по вопросам организации и осуществления исследовательской деятельности обучаемых.
Нормативно-правовые аспекты организации исследовательской деятельности в современной школе.	1. Работа с информационными источниками: составление перечня нормативно-правовых документов, влияющих на практику исследовательской деятельности обучающихся безопасности жизнедеятельности. 2. Составление аналитической таблицы по локальным документам образовательной организации, регламентирующим организацию и проведение исследовательской деятельности обучающихся. 3. Составление терминологического словаря.	1.Работа с Internet-ресурсами: составление кратких аннотаций к отдельным нормативно-правовым документам, влияющим на организацию исследовательской деятельности в обучении основам безопасности жизнедеятельности (не менее 3-х). 2. Составление опорной схемы по нормативно-правовым документам, влияющим на организацию исследовательской деятельности. 3. Создание и представление презентации по выбранной теме.
Учебно-исследовательская и проектная деятельность особенности, взаимосвязь и общие методические возможности реализации в современной школе.	1 Работа с информационными источниками: составление сравнительной характеристики исследовательского и проектного видов деятельности обучающихся. 2. Разработка программы исследовательской деятельности обучающихся на основе интеграции урочной и внеурочной работы по основам безопасности жизнедеятельности. 3. Работа с Internet-ресурсами: составление кратких аннотаций к статьям, посвящённым организации исследовательской деятельности обучающихся в обучении основам безопасности жизнедеятельности (не менее 3-х).	1. Работа с Internet-ресурсами: составление картотеки информационных ресурсов, посвящённых вопросам организации исследовательской деятельности обучающихся в обучении основам безопасности жизнедеятельности. 2 Подготовка и проведение мини-исследования с целью определения затруднений по организации и проведению исследовательской деятельности обучаемых. 3. Создание и представление презентации по выбранной теме.
Общая логика и методы учебного (научного) познания в обучении основам безопасности жизнедеятельности.	1. Работа с информационными источниками: составление обобщённой классификации методов учебного (научного) познания в обучении основам безопасности жизнедеятельности. 2. Разработка памяток (алгоритмических предписаний) для обучающихся при организации и проведении исследований. 3. Работа с периодическими изданиями с целью составления аналитической таблицы по структуре организации и проведения исследовательской деятельности обучаемых.	1. Работа с Internet-ресурсами: составление кратких словарных статейоб отдельных методах учебного (научного) познания в обучении основам безопасности жизнедеятельности (не менее 3-х). 2. Подготовка сообщения по выбранной теме. 3. Изучение информационных источников с целью подбора методических материалов для организации исследовательской деятельности обучаемых.
Организация дифференцированной исследовательской деятельности ученического коллектива в рамках учебного проекта.	1. Технолого-методическое проектирование дифференцированной исследовательской работы обучающихся по одной из тем с разработкой соответствующего дидактико-методического обеспечения (по выбору). 2. Разработка тематики проектов обучающихся по безопасности жизнедеятельности. 3. Составление перечня форм организации исследовательской деятельности обучаемых по безопасности жизнедеятельности.	1. Работа с Internet-ресурсами по выбранной теме: составление перечня методик для изучения познавательных интересов обучающихся и определения уровня сформированности у них исследовательских умений. 2 Создание и представление презентации по выбранной теме. 3. Разработка дифференцированных исследовательских заданий краеведческой направленности для обучаемых.

Обязательная самостоятельная работа студентов предполагает выполнение заданий нескольких типов в соответствии с формируемыми компетенциями: работа с информационными источниками, выполнение предметно-методических заданий.

Работа с информационными источниками является неотъемлемой составляющей самостоятельной деятельности студентов и призвана расширить уровень их теоретической подготовки в процессе освоения дисциплины. Так, например, в теме «Исследовательское обучение как направление инновационных преобразований в современной школе» предусмотрено составление списка работ, посвящённых вопросам организации исследовательской деятельности в обучении основам безопасности жизнедеятельности, в теме «Учебно-исследовательская и проектная деятельность особенности, взаимосвязь и общие методические возможности реализации в современной школе»: составление сравнительной характеристики исследовательского и проектного видов деятельности обучающихся.

Выполнение предметно-методических заданий нацелено на развитие у студентов способностей решения профессиональных методических задач, умений спланировать и организовать исследовательскую деятельность школьников. К таким заданиям можно отнести разработку программы исследовательской деятельности обучающихся на основе интеграции урочной и внеурочной работы по основам безопасности жизнедеятельности, технолого-методическое проектирование дифференцированной исследовательской работы обучающихся по одной из тем с разработкой соответствующего дидактико-методического обеспечения и т.п.

Содержание вариативной составляющей самостоятельной работы студентов подразумевает наличие в каждой теме дисциплины нескольких заданий на выбор обучающегося, при этом студент обязан выполнить хотя бы одно задание по каждой представленной теме. Задания внутри темы отличаются по содержанию и способу представления результатов, в связи с чем каждый студент может подобрать наиболее удобные и подходящие для него методы работы.

Задания вариативной составляющей имеют другую специфику в отличие от инвариантной и предназначены для более детальной проработки малых содержательных элементов каждой предлагаемой темы. Здесь широко используется работа с Интернет-ресурсами, например, составление кратких аннотаций к отдельным документам исследовательской деятельности в обучении основам безопасности жизнедеятельности, составление кратких аннотаций к статьям, посвящённым организации исследовательской деятельности в обучении основам безопасности жизнедеятельности, составление кратких словарных статей об отдельных методах учебного (научного) познания в обучении основам безопасности жизнедеятельности и т.п.

Также особый интерес вызывает подготовка студентами сообщений, выступлений с презентациями по выбранным темам, в рамках которых у них есть возможность выбрать наиболее интересные направления в рамках изучаемой темы, подробно усвоить его и выступить с результатами своей работы, представив остальным обучающимся свое видение той или иной проблемы. Все вышеперечисленные особенности самостоятельной работы позволяют студентам более глубоко рассмотреть вопросы, изучаемые на лекциях и практических занятиях, и в полной мере достичь запланированных целей освоения тем курса.

Таким образом, представленные темы дисциплины «Организация исследовательской работы учащихся в области безопасности жизнедеятельности» способствуют решению профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности магистров и позволяют подготовить будущего педагога с учетом реальных потребностей современной школы.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Москва: Московский психолого-социальный институт, НПО «МОДЭК», 2010.
2. Новикова Т.Г. Проектные технологии на уроке и во внеурочной деятельности. *Народное образование*. 2000; № 7: 152 – 157.
3. Пак М.С. Исследовательские задания при подготовке научно-педагогических кадров. *Инновационная наука*. 2015; № 5: 226 – 236.
4. Соломин В.П., Рабош В.А., Гогобиридзе А.Г. Новая модель практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта. *Педагогическое образование в России*. 2015; № 12: 145 – 151.
5. Станкевич П.В., Попова Р.И., Гончарова А.Е. Учебно-методические задания как средство развития методической компетентности магистров образования в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культура, образования*. 2019; № 5 (78): 104 – 107.
6. Станкевич П.В., Попова Р.И., Киселева Э.М. Стратегия формирования специализированных магистерских программ в области безопасности жизнедеятельности. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013; № 11: 177 – 186.
7. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)*. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 N 1505. (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 N 35263). Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf
8. *Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373 (с изменениями и дополнениями). Информационно-правовой портал «Гарант.ру». Available at: https://base.garant.ru/197127/
9. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.* Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897. Информационно-правовой портал «Гарант.ру». Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/
10. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.* Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 (с изменениями и дополнениями). Информационно-правовой портал «Гарант.ру». Available at: https://base.garant.ru/70188902

References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, NPO «MOD`EK», 2010.
2. Novikova T.G. Proektnye tehnologii na uroke i vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Narodnoe obrazovanie*. 2000; № 7: 152 – 157.
3. Pak M.S. Issledovatel'skie zadaniya pri podgotovke nauchno-pedagogicheskih kadrov. *Innovacionnaya nauka*. 2015; № 5: 226 – 236.
4. Solomin V.P., Rabosh V.A., Gogobiridze A.G. Novaya model' praktiko-orientirovannoj podgotovki pedagogov s uchetom trebovanij professional'nogo i obrazovatel'nogo standarta. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 12: 145 – 151.
5. Stankevich P.V., Popova R.I., Goncharova A.E. Uchebno-metodicheskie zadaniya kak sredstvo razvitiya metodicheskoj kompetentnosti magistrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tura, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 104 – 107.
6. Stankevich P.V., Popova R.I., Kiseleva `E.M. Strategiya formirovaniya specializirovannyh magisterskih programm v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 11: 177 – 186.
7. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury)*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 21.11.2014 N 1505. (Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 19.12.2014 N 35263). Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf
8. *Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 oktyabrya 2009 g. N 373 (s izmeneniyami i dopolneniyami). Informacionno-pravovoj portal «Garant.ru». Available at: https://base.garant.ru/197127/
9. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897. Informacionno-pravovoj portal «Garant.ru». Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/
10. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. N 413 (s izmeneniyami i dopolneniyami). Informacionno-pravovoj portal «Garant.ru». Available at: https://base.garant.ru/70188902

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00438

Abutalipova E.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Department of Correctional Pedagogy, Institute of Education Development of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia), E-mail: sofochka67@yandex.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*

Huzhin R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Bashkir Cooperative Institute, Branch of Russian University of Cooperation (Ufa, Russia), E-mail: rashit805@gmail.com*

FEATURES OF ATTENTION AND THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS. The article notes that the majority of modern children have an insufficient level of development of cognitive processes. One of the most important cognitive processes is attention and thinking. Any activity (both mental and physical) assumes that the person first pays attention to it and only then begins the process of learning. The process of cognition involves the work of thinking. The authors note that on the basis of the processes of attention and thinking, it becomes possible to know the surrounding world, acquire new knowledge, form skills, competencies, and enrich the inner world. A person has the ability to identify the causes of certain events, discover new, previously unknown, sides of the studied object, as well as formulate conclusions, anticipate the course of events, change and improve practice.

Key words: **attention, thinking, primary school children, speech disorders, speech therapy.**

Э.Н. Абуталипова, *канд. психол. наук, доц., зав. каф. коррекционной педагогики Института развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: sofochka67@yandex.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*

Р.А. Хужин, *канд. пед. наук, доц., Башкирский кооперативный институт филиала Российского университета кооперации, г. Уфа, E-mail: rashit805@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ И МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье отмечается, что у большинства современных детей недостаточный уровень развития познавательных процессов. Одним из важнейших познавательных процессов являются внимание и мышление. Любая деятельность (как умственная, так и физическая) предполагает, что человек сначала обращает на нее внимание и только потом начинается процесс познания. А процесс познания предполагает работу мышления. Авторами отмечается, что на основе процессов внимания и мышления становится возможным познание окружающего мира, приобретение новых знаний, формирование умений, навыков, компетенций, обогащается внутренний мир. У человека появляется способность выявлять причины тех или иных событий, открывать новые, ранее не изведанные стороны изучаемого объекта, а также формулировать выводы, предвосхищать ход событий, изменять и улучшать практику.

Ключевые слова: **внимание, мышление, младшие школьники, речевые нарушения, логопедия.**

Младший школьный возраст является первым этапом становления личности и закономерностей психического развития. Формирование базиса личностной культуры связано с ориентированием в предметном мире, явлениях природы, формированием представлений об общественной жизни и отношениях между людьми, приобщением к ценностям нравственного и этического порядков. Одним из способов познания окружающего мира являются внимание и мышление. Психологические новообразования, а именно мышление и произвольное внимание, развивающиеся к концу дошкольного возраста, являются фундаментом для формирования учебной деятельности в школьном возрасте. В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов. Именно младший школьный возраст является продуктивным в развитии словесно-логического мышления и произвольного внимания. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие наличия новых психологических качеств. Соответственно, исследование внимания и мышления у младших школьников является одной из наиболее актуальных проблем. Особый интерес представляет вопрос их исследования у младших школьников с нарушением речи. Мышление и речь неотделимы друг от друга. Соответственно, речевые нарушения способствуют недоразвитию мышления. Внимание обслуживает процесс формирования речи, и при этом речь выполняет функцию направления и контроля внимания.

Проблемами мышления детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями занимались многие зарубежные исследователи: Е.Г. Азина, Ю.В. Алеева, А.Н. Белышева, Е.В. Кравченко, С.Н. Сорокоумова, Т.В. Туманова. Имеется ряд психолого-педагогических исследований (В.Ф. Грачева, О.Т. Григорьева, Е.Н. Корнилова, О.А. Федорова), доказывающих, что при организации систематического психолого-педагогического воздействия на развитие логического мышления соответствующие интеллектуальные операции могут быть сформированы у ребенка в младшем школьном возрасте. Многие исследователи отмечают, что целенаправленная работа по развитию логического мышления младших школьников должна носить системный характер (Е.В. Веселовская, А.А. Столяр). Проблема внимания как основы успешной познавательной деятельности детей с речевыми нарушениями рассматривалась в специальной литературе многими учеными (Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, А.В. Ястребовой, Т.А. Фотековой, О.Н. Усановой, А.Н. Корневым и др.). Большинство современных исследований описывают особенности развития внимания дошкольников с системными нарушениями речи и в меньшей степени касаются детей младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст – этап перехода из детского сада в школу. Границы младшего школьного возраста от 6 – 7 до 9 – 11 лет. Ведущий вид деятельности – учебный. Система «ребенок – взрослый» преобразовывается на «ребенок – учитель». В этом возрасте обновляется и меняется система жизни ребенка: новый распорядок дня, претерпевает изменение социальная ситуация развития, появляется принципиально новый вид деятельности – учебная. Во взаимодействии с одноклассниками и учителем младший школьник приобретает новый социальный статус – ученик. Очень важно, как ребенок воспринимает себя в новой системе отношений. Происходит перестройка норм, ценностей и мотивов младшего школьника [1, с. 67]. С точки зрения физиологии – это время физической перестройки организма, когда дети учатся просидеть на месте в течение продолжительного периода времени, вытягиваются в росте. Они начинают носить портфели, что сказывается на позвоночнике и осанке ребенка [2, с. 202].

Ведущей в младшем школьном возрасте является учебная деятельность. На этом возрастном этапе ребенок меняет старые привычки на новые установки. Одним из новообразований этого периода является произвольность психических процессов, выработка внутреннего плана действий, умение рефлексировать (обдумывание пройденного материала, сравнение и сопоставление результатов деятельности) [3, с. 412]. Организация учебной деятельности строится исходя из учета определенного типа сознания и мышления учащегося. Рассуждая о содержании обучения, здесь главное изучить и понять смысл эмпирических понятий, а результатом будет формирование эмпирического мышления. В процессе обучения ребенок осваивает научные понятия, что впоследствии формирует теоретическое отношение к действительности, теоретическое мышление и основы теоретического сознания [4, с. 701].

В развитии младшего школьника происходят колоссальные изменения. Восприятие преобразуется в наблюдение, непроизвольное запоминание заменяется произвольным – построение речевых высказываний, обдумывание плана действия в уме. Произвольное внимание, ценность общения со сверстниками, словесно-логическое мышление, вербальное мышление, письменная речь становятся центральными новообразованиями ребенка. В младшем школьном возрасте преобладает непроизвольное внимание, но дети совершенствуют свои навыки концентрировать внимание.

В связи с тем, что в данной работе нас интересуют особенности мышления и внимания детей с речевыми нарушениями, далее охарактеризуем данную категорию детей. Психологические аспекты речевых нарушений являются центром научного внимания многих ученых: Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева и др. Под речевыми нарушениями принято понимать сложные речевые расстройства, при которых у детей с нормальным слухом и первично сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи [5, с. 54]. Данного определения мы будем придерживаться и в нашей работе. И в связи с этим определением будет отобрана выборка для проведения экспериментального исследования. Если у ребенка сохранный интеллект и нормальный слух, то нарушение речи предполагает позднее начало речи, бедный словарный запас, дефекты произношения. Психологи установили, что речевые нарушения оказывают влияние на формирование индивидуально-типологических особенностей ребенка, его познавательных процессов, во многом определяют его поступки. Далее охарактеризуем детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. Данная категория детей отличается высокой утомляемостью, нервно-психическим напряжением, высокой отвлекаемостью и рассеянностью. Им тяжелее усваивать учебный материал, чем детям с нормативным развитием. Это объясняется тем, что у детей с речевыми нарушениями хуже развиты познавательные процессы. У них наблюдаются трудности восприятия и ориентации, что выражается при письме, рисовании трехмерного пространства. У младших школьников с речевыми нарушениями слабое развитие моторики, поэтому любая деятельность, предполагающая активное манипулирование руками, вызывает быструю утомляемость и усталость. Здесь стоит отметить и то, что мелкая моторика рук характеризуется неточностью и нескоординированностью движений [6, с. 45]. Взрослые испытывают сложности с детьми с речевыми нарушениями, когда формируют у них графомоторные навыки [7, с. 203]. У младших школьников с речевыми нарушениями наблюдаются проблемы с координацией, ловкостью и темпом движений; возникают сложности с двигательной памятью [8, с. 35]. Обычно младшие школьники с речевыми нарушениями неловкие, медлительные или, наоборот, расторможенные и импульсивные. Данная группа детей чаще, по сравнению с младшими школьниками с нормативным развитием, испытывает сложности при овладении письмом. Младшие школьники с речевыми нарушениями испытывают сложности при копировании простейших движений [9, с. 52]. Таким образом, речевые нарушения оказывают влияние на все стороны развития ребенка, на овладение письмом, счетом, чтением.

Результаты исследования по методике «Словесные субтесты» (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров) для младших школьников с речевыми нарушениями и группы-норма представлены в табл. 1. Полученные результаты проанализированы ниже в работе.

Изучение структуры словесно-логического мышления показало, что лучшие среднегрупповые результаты у младших школьников группы-норма отмечаются по I субтесту, направленному на диагностику общей осведомленности как при самостоятельном выполнении заданий, так и при условии предоставления стимулирующей помощи. Самые низкие результаты отмечены при выполнении заданий на установление закономерностей по аналогии (III субтест), при обоих условиях выполнения. Результаты по заданиям, направленным на классификацию и обобщению понятий (II и IV субтесты), занимают промежуточное положение, с доминированием средне групповых результатов по IV субтесту. Так как увеличенное количество решенных проб со второй попытки указывает на широту «зоны ближайшего развития ребенка», было отмечено, что самый широкий диапазон наблюдается при выполнении заданий на установление закономерностей по аналогии (III субтест), а минимальный диапазон отмечен в результатах I субтеста, что в большей степени объясняется определенной легкостью содержания заданий субтеста для выполнения детьми.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели у младших школьников с речевыми нарушениями и группы-норма по методике «Словесные субтесты» (среднее арифметическое)

Показатель	*Условие выполнения*	*Младшие школьники с речевыми нарушениями*	*Младшие школьники группы-норма*	*Уровень значимости различий по t-критерию Стьюдента*
Общий балл (за все четыре субтеста)	без помощи	28,88	31,71	0,01
	с помощью	31,18	33,25	0,05
I субтест (общая осведомленность)	без помощи	8,09	8,81	0,001
	с помощью	8,46	9,11	0,001
II субтест (классификация понятий)	без помощи	7,07	7,42	–
	с помощью	7,76	7,91	–
III субтест (умозаключение по аналогии)	без помощи	6,19	7,38	–
	с помощью	7,01	7,93	0,05
IV субтест (обобщение понятий)	без помощи	7,42	8,10	–
	с помощью	7,98	8,52	0,05

У младших школьников с речевыми нарушениями структурный анализ словесно-логического мышления выявил схожую тенденцию в распределении результатов, полученных при выполнении всех четырех субтестов с распределением результатов младших школьников группы-норма. Самые высокие показатели также были получены в I субтесте, а самые низкие среднегрупповые результаты – при выполнении заданий III субтеста. Подобная тенденция отмечается при обоих условиях выполнения заданий. Широта «зоны ближайшего развития ребенка» в этих двух группах имеет свои особенности. В результатах младших школьников с речевыми нарушениями самая широкая зона отмечена при выполнении на установление закономерностей по аналогии заданий (III субтест). Лучшие результаты по I субтесту по сравнению с результатами других субтестов у двух групп показывают, что у детей уже имеется достаточно большой багаж знаний, необходимый для осуществления рассудочной деятельности, свойственной научному мышлению. Несколько худшие результаты, достигнутые в классификации и обобщении понятий, показывают, что дети лучше оперируют понятиями, чем дают им определение (объяснение). По-видимому, недостаточность обобщения проявляется в том, что они указывают не специфический признак, а частный, выявляющий недостаточность в мыслительных операциях, направленных на классификацию понятий (связано с проблемами, связанными с включением предмета в класс однородных). Самые низкие результаты в III субтесте, направленном на исследование умозаключения по аналогии, связаны с тем, что мысль младшего школьника с речевыми нарушениями еще с трудом выходит за пределы сопоставления ближайших фактов. Также на это может влиять и тот факт, что сложные системы опосредований в мыслительной деятельности в данном возрасте все еще малодоступны или редко используемы в ближайшем окружении.

Также в табл. 1 отражены результаты сравнения среднегрупповых значений субтестов и общего балла по методике «Словесные субтесты» у вышеуказанных групп младших школьников с учетом результатов, полученных при самостоятельном выполнении заданий и после стимулирующей помощи. По общему баллу более высокие показатели отмечаются у младших школьников группы-норма при стимулирующей помощи и самостоятельном выполнении. В сравнении с ними младшие школьники с речевыми нарушениями имеют более низкие результаты ($p = 0,05$, t-критерий Стьюдента). Также отмечено, что младшие школьники с речевыми нарушениями имеют более широкую «зону ближайшего развития», но даже с ее учетом они не достигают результатов актуального развития младших школьников группы-норма.

В результатах по I субтесту (общая осведомленность) статистически значимые различия t-критерию Стьюдента обнаружены также между группой младших школьников с речевыми нарушениями и группы-норма на уровне значимости $p = 0,01$ при обоих условиях выполнения заданий. Младшие школьники с речевыми нарушениями имеют более низкие результаты при выполнении заданий.

Статистически значимые различия в результатах II субтеста (классификация понятий) не обнаружены. Следовательно, для младших школьников с речевыми нарушениями и группы-норма свойственно в одинаковой мере при решении задач на классификацию понятий отталкиваться от второстепенных признаков и привычных отношений между предметами и использовать в своём анализе родовые и видовые признаки понятий, сравнение их и установление отношений между понятиями. При помощи III субтеста (умозаключения по аналогии) исследовались мыслительные операции по установлению аналогий. Отмечено, что у младших школьников группы-норма при самостоятельном выполнении заданий среднегрупповой показатель больше ($p = 0,05$) по сравнению с детьми с речевыми нарушениями. Здесь надо отметить, что в субтесте выявляется способность ребенка сохранять заданный способ рассуждений при решении разнообразных задач, построенных по разному принципу. Для детей с речевыми нарушениями характерны более низкие результаты, поэтому для них в большей мере свойственна инертность психических процессов, которая выражается в затруднении находить новый принцип решения задания по заданному способу рассуждения. Анализ результатов, полученных за IV субтест (обобщение понятий), показал, что операции, направленные на обобщение понятий, выражающиеся в мысленном переходе от понятий с меньшим объемом к понятиям с большим объемом, лучше развито у детей группы-норма ($p = 0,05$). Для младших школьников с речевыми нарушениями данная операция вызывает больше трудностей, чем у группы-нормы, так как оказанная стимулирующая помощь не позволяет им достичь уровня актуального развития группы-норма в способности пользоваться данной мыслительной операцией.

Результаты исследования по методике на определение уровня вербального (абстрактного) мышления (по К. Йерасеку) для младших школьников с речевыми нарушениями и группы-норма представлены в табл. 2 и проанализированы ниже в работе.

Таблица 2

Уровень развития вербального (абстрактного) мышления у младших школьников с речевыми нарушениями и группы-норма по методике К. Йерасека (%)

Уровень развития вербального (абстрактного) мышления	*Младшие школьники с речевыми нарушениями*	*Младшие школьники группы-норма*	*Значимость различий по χ2-критерию Пирсона*
Очень высокий	4	8	0,05
Высокий	32	60	
Средний	36	24	
Низкий	28	8	
Очень низкий	–	–	

Анализ данных, представленных в таблице 2, показывает, что по уровню развития словесно-логического мышления у детей группы-норма показатели выше, чем у младших школьников с речевыми нарушениями, что статистически достоверно подтверждается χ2-критерием Пирсона ($p = 0,05$). У младших школьников с речевыми нарушениями преобладает средний уровень вербального мышления, а у группы-норма – высокий. Полученные данные показывают, что младшие школьники группы-норма способны лучше выражать свои мысли и чувства словами, владеют более богатым словарным запасом, более грамотно используют речь для передачи своих мыслей и обмена информацией.

Сводные показатели результатов исследования по методике диагностики объема и концентрации внимания «Запомни и расставь точки» приведены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты исследования по методике диагностики объема и концентрации внимания «Запомни и расставь точки» у младших школьников с речевыми нарушениями и группы-норма (%)

Уровень объема и концентрации внимания	*Младшие школьники с речевыми нарушениями*	*Младшие школьники группы-норма*	*Значимость различий по χ2-критерию Пирсона*
Очень высокий	5	10	–
Высокий	20	20	
Средний	35	40	
Низкий	40	30	
Очень низкий	–	–	

В результате исследования объема и концентрации внимания у младших школьников мы установили, что для младших школьников с речевыми нарушениями и группы-норма свойственен средний (35% младших школьников с речевыми нарушениями и 40% детей группы-норма) и низкий (40% младших школьников с речевыми нарушениями и 30% детей группы-норма) уровни объема и концентрации внимания. Необходимо обратить внимание на то, что в показателях обеих групп младших школьников не выявлено статистически значимых различий, что показал χ2-критерий Пирсона. По-нашему мнению, результаты исследования обусловлены возрастными особенностями младших школьников. Объем внимания у младших школьников составляет 3 – 4 символа и возрастает по мере развития мозга ребенка.

Таким образом, по уровню интеллектуального развития доминируют младшие школьники группы-норма, среди младших школьников с речевыми нарушениями отмечается значительное количество детей с интеллектом ниже среднего уровня. Отличительной особенностью развития словесно-логического мышления у младших школьников группы-норма является преобладание высокого уровня развития мышления, в структуре словесно-логического мышления хорошо развита общая осведомленность и отмечаются затруднения в установлении закономерностей по аналогии. Уровень развития образного мышления соответствует возрастным нормативам. Словесно-логическое и образное мышление лучше развито у младших школьников группы-норма, чем у детей с речевыми нарушениями. В структуре словесно-логического мышления отмечено, что у младших школьников с речевыми нарушениями наблюдаются проблемы с обобщением понятий и умозаключениями по аналогии, а также более низкий уровень общей осведомленности. Также у младших школьников с речевыми нарушениями наблюдается более низкий уровень в развитии образного мышления. Младшие школьники группы-норма отличаются более лучшим развитием мыслительных операций, направленных на умозаключение по аналогии и обобщение понятий, но нет отличий в классификации понятий и в уровне общей осведомленности. Исследование внимания у младших школьников с речевыми нарушениями и группы-норма показало, что такие свойства внимания, как концентрация, устойчивость и переключаемость у обеих групп младших школьников ниже нормы. Большинство младших школьников не могут сконцентрироваться на заданиях и часто отвлекаются. По-нашему мнению, данные результаты обусловлены особенностями младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Носкова Н.В. *Психология возрастного развития человека*: курс лекций. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Алтайский филиал. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016.
2. Немов Р.С. *Общие основы психологии*: в 2 кн. Москва: Владос, 2004.
3. Мандель Б.Р. *Психология развития: Полный курс*: иллюстрированное учебное пособие. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015.
4. Крайг Г. *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
5. Шагундокова Д.М. Роль учебного предмета «Речевая практика» в коммуникативном развитии младших школьников с легкими нарушениями интеллектуального развития. *Коррекционно-педагогическое образование*. 2016; № 3 (7): 54 – 57.
6. Федотова Л.А., Соловьев А.Г. Личностные и психоэмоциональные особенности младших школьников с нарушениями речи. *Психическое здоровье.* 2011; Т. 9, № 4 (59): 43 – 47.
7. Славутская Е.В. Словесно-логическое мышление и структурирование личностных черт в предподростковом возрасте. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015; Т. 4, № 3: 203 – 207.
8. Рощупкина Н.В. Развитие коммуникативной компетентности в младшем школьном возрасте. *Вестник гуманитарного научного образования*. 2015; № 6 (51): 35 – 37.
9. Польшина М.А. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательного учреждения. *Концепт:* научно-методический электронный журнал. 2017; № 23: 52 – 56.

References

1. Noskova N.V. *Psihologiya vozrastnogo razvitiya cheloveka*: kurs lekcij. Rossijskaya akademiya narodnogo hozyajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii, Altajskij filial. Moskva; Berlin: Direkt-Media, 2016.
2. Nemov R.S. *Obschie osnovy psihologii*: v 2 kn. Moskva: Vlados, 2004.
3. Mandel' B.R. *Psihologiya razvitiya: Polnyj kurs*: illyustrirovannoe uchebnoe posobie. Moskva; Berlin: Direkt-Media, 2015.
4. Krajg G. *Psihologiya razvitiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
5. Shagundokova D.M. Rol' uchebnogo predmeta «Rechevaya praktika» v kommunikativnom razvitii mladshih shkol'nikov s legkimi narusheniyami intellektual'nogo razvitiya. *Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2016; № 3 (7): 54 – 57.
6. Fedotova L.A., Solov'ev A.G. Lichnostnye i psiho`emocional'nye osobennosti mladshih shkol'nikov s narusheniyami rechi. *Psihicheskoe zdorov'e*. 2011; T. 9, № 4 (59): 43 – 47.
7. Slavutskaya E.V. Slovesno-logicheskoe myshlenie i strukturirovanie lichnostnyh chert v predpodrostkovom vozraste. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2015; T. 4, № 3: 203 – 207.
8. Roschupkina N.V. Razvitie kommunikativnoj kompetentnosti v mladshem shkol'nom vozraste. *Vestnik gumanitarnogo nauchnogo obrazovaniya*. 2015; № 6 (51): 35 – 37.
9. Pol'shina M.A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie mladshih shkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi v usloviyah obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Koncept:* nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; № 23: 52 – 56.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 378.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00439

Andrianova E.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: eleniva73@mail.ru*

Kotlyakova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: tatjana.kot@inbox.ru*

TO THE PROBLEM OF TRAINING A MODERN CREATIVE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION. The article gives an analysis of concepts of "professional competence", "pedagogical skill", defines the stages of professional development of a teacher and various types of professional competence, substantiates the need for pedagogical creativity and innovative activity as the requirements of modern education. The possibility of improving the skills of specialists in preschool education and solving the problem of training a creative teacher in the process of studying in a master's program by developing new educational programs, modules and disciplines is shown. The content of the module "Designing the directions of development and education of preschool children in early childhood education" of the magistracy 44.04.02 Psychological and pedagogical education, profile "Organization of preschool education" is revealed: the tasks of the module are identified, competencies are identified, practical significance is shown, forms, methods, technologies that are used for implementations of the module and solve the problems of practice-oriented training of students; examples of tasks are given.

Key words: **professional competence, pedagogical skill, pedagogical creativity, innovative pedagogical activity, magistracy, module "Designing the directions of development and education of preschool children in the early childhood education", designing development of preschool children.**

Е.И. Андрианова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: eleniva73@mail.ru*

Т.А. Котлякова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: tatjana.kot@inbox.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье дается анализ понятий «профессиональная компетентность», «педагогическое мастерство», определены ступени профессионального развития педагога и разнообразные виды профессиональной компетентности, обосновывается необходимость педагогического творчества и инновационной деятельности как требований современного образования. Показывается возможность повышения квалификации специалистов дошкольного образования и решения проблемы подготовки творческого педагога в процессе обучения в магистратуре за счет разработки новых образовательные программ, модулей и дисциплин. Раскрывается содержание модуля «Проектирование направлений развития и образования дошкольников в ДОО» магистратуры 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Организация дошкольного образования»: называются задачи модуля, определяются компетенции, показывается практическая значимость, описываются формы, методы, технологии, которые используются при реализации модуля и решают задачи практико-ориентированной подготовки обучающихся, приводятся примеры заданий.

Ключевые слова: **профессиональная компетентность, педагогическое мастерство, педагогическое творчество, инновационная педагогическая деятельность, магистратура, модуль «Проектирование направлений развития и образования дошкольников в ДОО», проектирование развития дошкольников.**

В национальном проекте «Образование» (ПНПО) особо выделена поддержка образовательных учреждений, занимающихся инновационной деятельностью. Реализация этого направления ПНПО вызывает повышенный интерес к инновационной деятельности у руководителей и педагогов образовательных учреждений каждой ступени образования и, как следствие, появление потребности в освоении педагогическими коллективами инновационной культуры. Современные педагоги должны иметь способности личности действовать в опережающем режиме, иметь высокий уровень познавательной активности, быть готовыми к самосовершенствованию, самоактуализации, социально-профессиональной мобильности. Изменения требований к педагогам нашли отражение в современных нормативных документах Министерства образования РФ [1].

Инновационная исследовательская деятельность педагога приобретает сегодня особую ценность потому, что новые технологии, особенно педагогические, могут рождаться только в процессе инновационного решения какой-либо реальной проблемы на практике. С другой стороны, сегодня только тот педагог будет успешным, который умеет и желает заниматься инновационной работой. Мы считаем, что познакомиться и усвоить азы такой деятельности будущий педагог должен еще в университете.

Актуальность проблемы подготовки будущего воспитателя к инновационной деятельности *на социально-педагогическом уровне* диктуется повышенными требованиями к уровню профессиональной компетентности педагога ДОО, определяемыми новыми целевыми ориентациями в области дошкольного воспитания (ФГОС ДО – Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г.).

На научно-теоретическом уровне актуальность определяется недостаточной научной обоснованностью педагогических условий, необходимых для формирования компетентности будущих воспитателей ДОО по подготовке к инновационной работе в период обучения.

На научно-методическом уровне актуальность исследования объясняется недостаточным методическим обеспечением организации формирования профессиональной компетентности воспитателей ДОО по готовности к инновационной деятельности в период получения профессионального образования.

На наш взгляд, решить проблему подготовки творческого педагога, готового к инновационной деятельности, может разработка таких модулей, которые в самом процессе обучения готовят студентов к проектировочной деятельности.

Таким образом, *проблема нашего исследования* заключается в разработке образовательных модулей и соответствующего содержания формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей по организации инновационной работы в ДОО.

На основании обозначенных противоречий и проблемы были сформулированы цель и гипотеза исследования. *Цель:* выявить и экспериментально проверить педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей по организации инновационной работы в ДОО.

Гипотеза: формирование профессиональной компетентности будущих воспитателей по организации инновационной работы в ДОО будет проходить наиболее эффективно при создании следующих условий:

– стимулирование студентов к участию в инновационной деятельности;

– разработка образовательных модулей и соответствующего содержания формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей по организации инновационной работы в ДОО;

– использование организации инновационной работы на практике для достижения каждым будущим педагогом творчества как наивысшей ступени педагогического мастерства.

Значимость исследования заключается в том, что:

– обоснован педагогический потенциал использования инновационной работы в ДОО в период профессионального обучения с целью формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей;

– разработаны и теоретически обоснованы образовательные модули и соответствующее содержание формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей по организации инновационной работы в ДОО.

Урок творческого педагога – это всегда импровизация. Но педагог-мастер всегда способен к рефлексии, самоанализу своей профессиональной деятельности и тех методов, которые он выбирает. Таким образом, критически осмысливая свои действия, педагог осуществляет мини-исследование, эффективность которого определяется его методологической подготовкой.

Если определить ступени профессионального развития педагога в свете современных стандартов, то мы предлагаем выстроить следующую «лестницу профессионального роста»: профессиональный выбор; профессиональное образование; профессиональная компетентность; профессиональный опыт; педагогический профессионализм; педагогическое мастерство; педагогическое творчество – креативность (следовательно, конкурентоспособность).

Теоретические знания рассматривали как инструмент повышения педагогического мастерства целый ряд исследователей: В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, А.М. Новиков, М.М. Поташник, М.Н. Скаткин, И.Д. Чечель, Т.И. Шамова и др. Теоретическая подготовка закладывается в вузе и является фундаментом педагогического мастерства. Однако, как показывает практика, с годами, вырабатывая профессиональные стереотипы, большинство педагогов «надежно» забывают о научных основах своей деятельности. А без них невозможным становится освоение рефлексивной культуры как инструмента совершенствования профессиональной деятельности.

В исследовании А.К. Марковой определены виды профессиональной компетентности: специальная (профессиональные умения), социальная (умения общаться и т.п.), личностная (способы самовыражения) и индивидуальная (профессиональное саморазвитие) [2].

Исследования Никитиной Н.Н., Железняковой О.М., Петухова М.А. выделяют причины повышения уровня педагогического мастерства современного педагога: интенсификация науки и техники, интеграция отраслей науки, изменение структуры педагогической деятельности, доступность новых инновационных технологий.

Согласно мнению многих исследователей, под педагогическим мастерством мы понимаем комплекс качеств личности и профессиональной компетентности педагога, необходимых для обеспечения высокого уровня самоорганизации педагогической деятельности. Первой ступенью овладения педагогическим мастерством является усвоение педагогических знаний, умений и навыков, а наивысшей – проявление педагогического творчества.

Творческие способности, по мнению Л.С. Выготского, присущи каждому человеку, но степень новизны будет различна. Педагогическое творчество, согласно исследованиям В.А. Кан-Калика и Н.Д. Никандрова, также неоднородно, в нем выделяется несколько уровней: репродуктивный, уровень оптимизации, эвристический и исследовательский [3].

В педагогической деятельности, как считает В.И. Андреев, происходит мобилизация творчества педагога, следовательно, повышение его профессионального уровня, то есть его творческое саморазвитие.

Таким образом, живая педагогическая мысль, накопив богатейший опыт в человековедении, способна сегодня участвовать в поиске новых, более эффективных идей воспитания и развития личности. Самостоятельно и творчески это выполнить может только педагог, достигший определенного уровня мастерства и творчества.

Одной из форм повышения квалификации педагогических кадров в дошкольном образовании и подготовки специалистов дошкольного образования к инновационной и творческой деятельности является обучение в магистратуре. Современные программы магистратуры направлены на формирование таких профессиональных компетенций, которые позволят выпускникам не только обеспечивать работу в ДОО согласно стандарту дошкольного образования, но и заниматься исследовательской инновационной деятельностью. Мы считаем, что развитие инновационной компетентности педагогов возможно, если обеспечить в период обучения возможности создавать новые образовательные программы и практики, позиционировать инновационный опыт, участвовать в конкурсных мероприятиях в рамках будущей специальности.

На наш взгляд, педагогическое творчество особенно ярко проявляется при проектировании педагогического процесса. В стандарте педагога подчеркивается важность проектировочных качеств [1].

Несмотря на то, что в дошкольном образовании существует множество нормативно-правовых документов, регламентирующих педагогический процесс, начиная с ФГОС дошкольного образования и заканчивая перспективным и текущим планами конкретного детского сада, проектирование образовательного процесса остается наиболее вариативной деятельностью, поскольку всегда существует необходимость учитывать не только особенности образовательной программы, выбранной дошкольным учреждением как базовой, но и специфику конкретной группы дошкольников, уровень и качество подготовки конкретного специалиста, работающего с детьми, и т.п.

В УлГПУ имени И.Н. Ульянова в процессе реализации проектов Министерства образования по модернизации высшего образования в последние годы велась серьезная работа по разработке и апробации модульных образовательных программ магистратур, готовящих специалистов дошкольного образования [4]. В 2017 – 2019 гг. нами был разработан новый учебный план программы очной магистратуры психолого-педагогического направления «Организация дошкольного образования». В данной программе развитию проектировочных умений магистрантов посвящен модуль «Проектирование направлений развития и образования дошкольников в ДОО».

При разработке содержания данного модуля мы ориентировались на требования нового стандарта магистратуры № 127 от 22.02.2018 года и стандарта дошкольного образования.

При разработке данного модуля ставилась цель усилить прикладную часть педагогической подготовки специалистов и включить в учебный процесс активные методы освоения материала.

В процессе изучения дисциплин модуля магистранты должны овладеть научными основами проектирования педагогического процесса в ДОО, научиться анализировать и оценивать различные педагогические проекты, самостоятельно проектировать собственную педагогическую деятельность в соответствии с образовательными областями ФГОС ДО и индивидуальными особенностями воспитанников.

Дисциплины и практика данного модуля направлены на освоение компетенций УК-1, УК-2, ПК-3, ПК-5, ПКД-1.

Модуль изучается на втором курсе в 3 семестре, его общая трудоемкость модуля – 13 зачетных единиц. Он включает в себя 4 дисциплины, охватывающие важнейшие области развития дошкольников, и производственную практику: «Проектирование познавательного развития дошкольников», «Проектирование художественно-эстетического развития дошкольников», «Проектирование игровой деятельности дошкольников», «Проектирование образовательной работы с дошкольниками с разными вариантами развития». Выбор данных дисциплин неслучаен: познавательное развитие является основой освоения ребенком окружающего мира; развитие художественно-эстетических способностей и игровой деятельности, согласно теории амплификации А.В. Запорожца, являются важнейшими направлениями работы с дошкольниками, а инклюзивное образование сегодня активно интегрируется в практику и вызывает сложности у работников образования. Все дисциплины имеют объем 2 зачетных единицы, завершает изучение модуля производственная практика научно-исследовательская работа, общим объемом 5 зачетных единиц.

Учебные программы модуля интегрируются в единое целое и направлены на формирование компетенций, необходимых в проектировании образовательной работы с детьми. К этим компетенциям относятся умение определить воспитательные, образовательные и развивающие задачи, планируемые результаты, содержание педагогической деятельности, умение разработать образовательную программу, сценарий взаимодействия с детьми, умение организовать мониторинг результативности педагогической деятельности.

Практическая составляющая модуля предполагает разработку обучающимися групповых и индивидуальных проектов по выбранным самостоятельно или предложенными преподавателями темам, подготовку сценариев образовательных мероприятий: игровых проблемных ситуаций, прогулок, игр-путешествий, сценариев развлечений и праздников, квестов и т.п.

Повышению практико-ориентированности модуля способствует также использование интерактивных форм и методов преподавания: тренинговых игр, внеаудиторных занятий в детском саду, развивающих центрах и центрах реабилитации, использование презентации, кейс-метода и т.п.

Так, при изучении дисциплины «Проектирование игровой деятельности дошкольников» зачетным заданием является защита игрового авторского проекта – тематического игрового дня. Условием разработки проекта является представленность всех видов игр – творческих (ролевых / театрализованных / строительно-конструктивных) и с правилами (дидактических / развивающих / подвижных компьютерных). Возрастную группу студент выбирает самостоятельно. В качестве критериев оценки выступают наличие программного содержания, соответствие игровой деятельности заявленному возрасту, разнообразие игр, детализированность, продуманность, целостность, оригинальность содержания, качество презентации.

Завершает изучение модуля производственная практика в ДОО. Одной из задач производственной НИР-практики является реализация разработанных ранее проектов и сценариев. Как правило, данные проекты и сценарии являются содержательной частью магистерской диссертации обучающихся и напрямую связаны с формированием исследовательских компетенций.

Задания производственной практики продолжают, углубляют и закрепляют содержание пройденных дисциплин по проектированию различных сторон образовательного процесса. Одним из таких творческих и интересных, на наш взгляд, заданий является написание педагогического эссе на тему «Педагогический коллектив нашего детского сада: проектирование перспектив развития». При написании эссе обучающимся необходимо сначала выявить проблемы собственного педагогического коллектива, а затем спроектировать варианты их возможного решения с учетом возможностей ДОО.

Было интересно анализировать найденные магистрантами проблемы:

– отсутствие четких целей развития педагогического коллектива (если нет четкой общей цели, то нет и возможности каждому члену коллектива внести свой личный, в соответствии с индивидуальными и профессиональными особенностями, вклад в достижение общей цели);

– в современном педагогическом коллективе детского сада часто имеются несовпадающие педагогические взгляды, интересы (отсюда рождается недопонимание среди коллег):

а) преимущественно женский состав педагогических коллективов ДОО (следовательно, повышенная эмоциональность, смена настроений педагогов, частые конфликты);

б) современные педагоги часто неадекватно воспринимают критику со стороны своих коллег (это приводит не только к разногласиям в личных отношениях, но и к несовпадению взглядов на методы воспитания и развития детей);

в) низкая квалификация педагогических работников (следовательно, трудности в достижении педагогических результатов);

г) недостаточная открытость в коллективе (отсюда – конфронтация, разногласия не обсуждаются, трудно добиться успеха и отдельным личностям, и всему коллективу в целом).

Разнообразными были пути решения выявленных проблем:

– совершенствование критериев оценки деятельности педагогического коллектива (учет современных требований и региональных условий системы дошкольного образования);

– активное включение педагогов в инновационную деятельность (возможность раскрытия творческого потенциала каждого педагога);

– развитие «внутрифирменного» повышения мастерства педагогов (система методических мероприятий, направленная на повышение профессиональной компетентности всех сотрудников детского сада);

– повышение мотивации к самообразованию (в том числе помощь в подготовке к повышению квалификации);

– оказание консультативной помощи педагогам (педагогическое наставничество, организация деятельности консультационных центров для педагогов);

– введение более активных методов обобщения педагогического опыта (мастер-классы, банк педагогических идей, педагогический аукцион и т.п.).

Также интересные результаты были получены при выполнении задания на производственной практике по разработке и апробации кейсов на тему «Проектирование педагогического процесса ДОО». Здесь магистранты не только формулировали возможные проблемы, но и пытались определить виновников возникновения конфликтов в педагогическом коллективе, предлагали свой вариант разрешения данного конфликта, составляли план действий по разрешению конфликта, разрабатывали рекомендации для методиста детского сада для предотвращения повторных конфликтов.

Были разработаны кейсы и на другие актуальные темы: «Интерактивные технологии как способ активизации педагогов при реализации ООП», «Как провести День открытых дверей в детском саду?», «Учим молодых специалистов использовать технологии проблемного обучения», «Метод проектов в разновозрастной группе: возможности и проблемы», «Мониторинг игровой деятельности в младшей группе» и другие.

Достаточно результативным явилось задание по экспертизе программной документации воспитателя детского сада. Магистры анализировали следующие параметры: соответствие программы нормам и требованиям ФГОС; возможность реализации в данном учреждении; кадровые условия реализации программы. Причем магистры указывали в анализе, на чем остановилось их внимание при изучении программы и почему.

Кроме такого анализа магистранты представляли авторские примеры алгоритма разработки содержания образовательной деятельности в рабочей программе педагога. Представляем один из вариантов алгоритма:

1. Для начала разработки рабочей программы педагогу необходимо уточнение образовательной программы, по которой работает ДОУ, её основные цели и задачи.

2. Далее нужно познакомиться с требованиями рабочей программы к структуре, содержанию.

3. Оценить условия воспитания в широком смысле (природа, социум):

– на уровне ДОУ;

– на уровне группы.

4. Мониторинг (анализ) детей.

5. Необходим отбор форм работы с учетом возраста детей (на основе целей программы и совместной деятельности с родителями, самостоятельности и активности педагогов).

6. Модель результатов развития детей в разных возрастных группах (развитие самостоятельных умений и навыков к концу учебного года).

7. Составление плана работы и ее содержание.

Большое значение в повышении эффективности освоения материала имеет рефлексия профессиональной грамотности, самоанализ профессиональной деятельности. Если магистрант сможет определить собственные затруднения и точки роста, то в будущем сможет научить самоанализу и проектированию профессионального развития других педагогов. Именно поэтому магистранты сначала подбирали и анализировали, а затем апробировали разнообразные диагностические методики, направленные на оценку качества профессиональной деятельности педагогов Л.Ф. Медведниковой, Г.Б. Скока, Т.В. Морозовой, Т. Сваталовой [5].

Итогом изучения каждого модуля является совокупность результатов обучения по дисциплинам и практике, входящим в состав учебного модуля, определяемых соответствующими оценочными средствами.

Текущий контроль и промежуточная аттестация осуществляется в рамках реализации программ дисциплин, практики, входящих в структуру модуля.

Анализируя процесс освоения содержания учебных дисциплин модуля, качество выполнения заданий магистрантами, степень их включенности, интереса, можно сделать вывод, что модуль «Проектирование направлений развития и образования дошкольников в ДОО» в целом обеспечивает подготовку магистрантов к проектированию образовательной, в том числе и инновационной, работы с детьми в детском саду. Тем самым содержание модуля отвечает на социальный запрос современного образования и работодателей в хорошо подготовленных и компетентных педагогических кадрах. Модуль может быть использован как часть целостной программы магистратуры, а также как элемент программ профессиональной подготовки и переподготовки, готовящих специалистов дошкольного образования.

Библиографический список

1. *Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель).* Available at: http://standart.edu.ru/
2. Котлякова Т.А. Подготовка педагогов к принятию инноваций и участию в научно-исследовательской работе. *Творчество в профессиональной деятельности педагога:* материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», 2019: 181 – 185.
3. Чечель И.Д., Новикова Т.Г. *Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях*. Москва: Издательский дом «Новый учебник», 2003.
4. Андрианова Е.И. Подготовка магистрантов к проектированию игровой деятельности дошкольников. *Детский сад от А до Я.* 2017; № 2: 60 – 66.
5. Котлякова Т.А., Муравьева Л.Н., Афанасьева Е.А. Повышение профессиональной компетентности педагогов в ДОО. *Управление дошкольным образовательным учреждением.* 2014; № 8: 93 – 97.

References

1. *Professional'nyj standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obschem, osnovnom obschem, srednem obschem obrazovanii) (vospitatel', uchitel').* Available at: http://standart.edu.ru/
2. Kotlyakova T.A. Podgotovka pedagogov k prinyatiyu innovacij i uchastiyu v nauchno-issledovatel'skoj rabote. *Tvorchestvo v professional'noj deyatel'nosti pedagoga:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Ul'yanovsk: FGBOU VO «UlGPU imeni I.N. Ul'yanova», 2019: 181 – 185.
3. Chechel' I.D., Novikova T.G. *Teoriya i praktika organizacii `eksperimental'noj raboty v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. Moskva: Izdatel'skij dom «Novyj uchebnik», 2003.
4. Andrianova E.I. Podgotovka magistrantov k proektirovaniyu igrovoj deyatel'nosti doshkol'nikov. *Detskij sad ot A do Ya.* 2017; № 2: 60 – 66.
5. Kotlyakova T.A., Murav'eva L.N., Afanas'eva E.A. Povyshenie professional'noj kompetentnosti pedagogov v DOO. *Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem.* 2014; № 8: 93 – 97.

Статья поступила в редакцию 24.04.20

УДК 304.442 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00440

Batchaeva Kh.Kh.-M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Karachay-Cherkessian State University n.a. U.D. Aliev (Karachayevsk, Russia), E-mail: halimat56@mail.ru*

Alieva D.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkessian State University n.a. U.D. Aliev (Karachayevsk, Russia), E-mail: diana.alieva.@mail.ru*

ETHNOCULTURAL SOCIALIZATION OF THE STUDENT'S PERSONALITY IN THE REGIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article is dedicated to the current problem of formation of a student's personality that belongs to ethnic and all-Russian culture. In the twenty-first century the success of a new civilized society will largely depend on stimulating the cultural diversity of the world, the interaction of peoples and different nations. In modern conditions, the prospects for the development of the Russian educational system are considered in the context of the dialectic of familiarization with national-regional, Russian and world cultural values. Problems of their balance affect the formation of multi-level self-identification: ethno-cultural, personal, civil, professional. Regional features determine the uniqueness of the regional educational environment.

Key words: **ethnos, ethnic culture, ethnic socialization, personality, student.**

Х.Х.-М. Батчаева, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: halimat56@mail.ru*

Д.К. Алиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: diana.alieva.@mail.ru*

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования личности обучающегося, владеющего этнической и общероссийской культурой. В XXI веке успех нового цивилизованного общества во многом будет зависеть от стимулирования культурного многообразия мира, взаимодействия народов и различных наций. В современных условиях перспективы развития российской образовательной системы рассматриваются в контексте диалектики приобщения к национально-региональным, российским и мировым ценностям культуры. Проблемы их сбалансированности влияют на формирование многоуровневой самоидентификации: этнокультурной, личностной, гражданской, профессиональной. Региональные особенности определяют своеобразие региональной образовательной среды.

Ключевые слова: **этнос, этническая культура, этнокультурная социализация, личность, обучающийся.**

В XXI веке успех нового цивилизованного общества во многом будет зависеть от стимулирования культурного многообразия мира, взаимодействия народов и различных наций. Это стимулирование будет происходить только на основе эквивалентного информационного обмена между культурами, в результате общего решения вопросов единства человечества, упрочения общепланетарного мышления. Время требует возвращения к воспитательному опыту народа, к духовным корням развития этнической культуры, и это возможно лишь на основе глубокого изучения общего и специфического в культуре разных народов, самобытности и уникальности каждого народа, на основе познания закономерностей развития национального самосознания, народного опыта и традиций воспитания.

Согласно основным документам (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации (2012 г.), «Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации на период до 2025 года (2015 г.), определяющим стратегию развития современного российского образования, ФГОС начального общего

образования (1 – 4 классы) и ФГОС среднего общего образования ориентированы на развитие и сохранение языковой и культурной самобытности российского поликультурного общества, реализации права в изучении и получении начального общего образования на родном языке, овладении духовными ценностями, высокими образцами культуры народов России. Прописанные во ФГОСах личностные результаты овладения ребенком основной образовательной программой начального и среднего (полного) общего образования демонстрируют осознание обучающимся своей этнической и национальной принадлежности [1; 2].

На наш взгляд, «… регионализация образования обусловила проблему создания такой его системы, которая органически сочетала бы в своем развитии индивидуальные, национальные, общероссийские и мировые культурно-образовательные потребности и интересы. Стратегическим направлением для этого является научное обеспечение всех звеньев образования, ориентированных на последовательное развитие личности, ее самоопределение, самоориентацию в условиях многоязычного и поликультурного пространства, приобщение ее к достижениям мировой, общероссийской и национальной культуры; на возрождение в обществе гуманистических общечеловеческих ценностей, свободы, добра, человеческого достоинства, гражданственности, патриотизма и коллективизма [3].

Поликультурное образовательное пространство отражает специфические особенности этнического многообразия и существенным способом сказывается на культурной среде школы, которая, в свою очередь, является своеобразной социокультурной системой. В условиях многонационального школьного окружения возникает необходимость решения задач национального воспитания и развития межкультурной компетенции школьников. В такой ситуации повышается общественная значимость результатов социокультурной деятельности учителя, в процессе которой обеспечивается трансляция и воспроизводство культуры региона, и которая неразрывно связана с его профессиональной деятельностью.

Теоретический и практический анализ проблемы показал, что социокультурная среда школы детерминирована социокультурной общественной средой, и что первая является отражением и условием развития второй. Игнорирование влияния социальной среды на школьную влечет за собой наполнение содержания образования рафинированными, безнациональными, оторванными от жизни знаниями, непригодными, без соответствующей обработки, для применения в условиях национального региона, что негативным образом отражается на процессе социализации учеников.

Образовательная среда имеет достаточно сложную структуру, которая включает в свой состав несколько уровней – от федерального, регионального, субъектного до основного своего первоэлемента – образовательной среды конкретного учебного заведения конкретного региона или российского субъекта. Образовательная среда современных образовательных систем – это взаимодействие образовательных комплексов – систем, инновационных и традиционных моделей, новых ФГОС, сложного содержания учебных программ и планов, высокотехнологичных образовательных техник и технологий, средств и методов, но самое важное в условиях полиэтнического социума – нового качества взаимоотношений, диалогического, межнационального общения между всеми субъектами образования.

Многонациональный состав населения региона соответствующим образом сказывается на национальном разнообразии школьных педагогических и ученических составов. Важнейшей частью профессиональной работы учителя является социокультурная деятельность, посредством которой учителем обеспечивается накопление, сохранение, трансляция и воспроизводство культуры региона.

Современная школа нуждается во внедрении этнокультурного компонента в обучение и воспитание учащихся. Ведь благодаря такому подходу происходит приобщение детей к ценностям культуры, а также создаются условия для формирования личности, владеющей этнической и общероссийской культурой. Эффективность решения этих проблем будет зависеть от того, насколько полнее мы включаем в эту образовательную систему духовную и традиционную культуру воспитания этносов как важнейшие компоненты этой системы.

Мы согласны с мнением ученых, что «…одним из основных показателей (индикатором) эффективности реализации задач национальной политики по сохранению и развитию культурного многообразия народов России является формирование и укрепление национального (этнического) самосознания и этнокультурной идентичности личности. Поскольку этнокультурная школа в настоящее время является активным консолидирующим фактором в отношении как собственного этноса, так и всего российского общества, в состав ее целевых ориентиров помимо базовых целей общего образования целесообразно включить специфические (этнокультурные). В первую очередь такой целью является формирование и развитие этнокультурной идентичности (национального самосознания) личности обучающегося, а также культуры межэтнических отношений (межкультурной компетентности) [4].

Процесс социализации – один из наиболее сложных явлений в жизни человека, благодаря которому он становится «своим» в обществе себе подобных. Человек опирается на общепринятые в обществе культурные традиции и ценности, которые являются детерминантами социализации. В современных условиях трансформации российского общества этнокультурные ценности приобретают особый смысл, и их можно трактовать как одну из составных частей процесса социализации.

Личность, как известно, формируется в процессе социализации. Вхождение ребенка в систему этнических и межэтнических отношений обеспечивает ее этнокультурная вариация.

Региональные особенности определяют своеобразие региональной образовательной среды. Социализация, ее специфика зависят от региона, от конкретной социальной системы, где особым образом сочетаются ценностные и традиционные особенности общественного развития, влияние социального опыта на подрастающее поколение, зависимость поведения личности от социального окружения. Важным моментом является воздействие на сознание индивида традиционных социальных институтов конкретного этноса.

Этим объясняется особая актуальность изучения различных аспектов социализации личности как социальной диагностики ее состояния, особенностей у представителей различных этнокультурных групп.

Мы придерживаемся позиции, определяющей этнос как устойчивую в своем существовании группу людей, осознающих себя ее членами на основе любых признаков, воспринимаемых как этнодифференцирующие, то есть отличающие данный этнос от всех других этносов [5].

Этнодифференцирующими признаками могут быть язык, ценности, нормы, историческая память, религия, национальный характер, народное искусство и др., то есть элементы, отражающие реальную отличительность.

Проблема этнической социализации рассматривалась учеными с философских, исторических, этнографических и психологических точек зрения в русле изучения нации и национальных отношений, национальных особенностей самосознания, характеристик этнического самосознания, межэтнического восприятия и понимания людьми друг друга, формирования национального характера и национальной психологии.

В то же время проблема этнокультурной социализации не получила должного разрешения в психолого-педагогической науке, тем более, что она не разработана с учетом современных реалий**.**

По мнению ученых, педагогов, психологов, занимающихся данной проблемой, одним из ключевых механизмов этнокультурной социализации является этническая идентификация. Ж. Пиаже отмечал, что этническая идентичность формируется в возрасте от 6 до 11 лет. В этом возрасте эмоциональные предпочтения складываются в устойчивые стереотипы, появляются национальные чувства, происходит этническая самоидентификация ребенка со своей этнической группой, мотивированная национальностью родителей, местом проживания, языком, на котором говорит. В полном объеме этническая идентичность формируется к 10 – 11 годам, ребенок этого возраста понимает уникальность истории разных народов, специфические особенности традиционных культур.

Этнокультурные ценности, являясь детерминантой социализации, выполняют важнейшую функцию в системе «личность – общество», обеспечивая социализацию, сохраняя культуру в целом, способствуя транслированию духовности, выступая специфическим средством познания мира и себя в этом мире. Этнокультурные ценности способствуют зарождению интереса к традициям и культуре других народов, что является основой формирования социально-этических норм поведения с высокой культурой межличностного общения и межнациональных отношений, толерантностью.

Наиболее активно усвоение, «присвоение» образцов деятельности и поведения социальных норм происходит в младшем школьном и подростковом возрасте, когда растущий человек стремится к утверждению себя в мире взрослых, следуя образцам социума, сфокусированным в традициях и обычаях, происходит социализация личности. Растущий человек открыт к восприятию социальных образцов. Отсюда его желание быть похожим на взрослых, он готов и мотивационно стремится к освоению этнокультурных ценностей. Вместе с тем дети испытывают большие трудности в самостоятельном осмыслении и освоении нравственного образца социально-этических норм поведения из-за определенных суженных условий, которые им предоставляет социальная среда и воспитание. И в этом отношении народные традиции, этнокультурная, духовная культура выступают реальным регулятором развивающегося самосознания и поведения растущего человека.

Как любой процесс, социализация представляет собой систему, которую следует рассматривать в единстве структурных и функциональных компонентов.

Голованова Н.Ф. в своей работе процесс социализации представляет в виде структуры, включающей ряд взаимосвязанных компонентов:

1. Коммуникативный компонент, который вбирает в себя все многообразные способы и формы коммуникации и использование их в различных обстоятельствах деятельности и общения.

2. Познавательный компонент предполагает освоение определённого круга знаний об окружающей действительности, становление системы социальных представлений.

3. Поведенческий – разнообразная область действий, моделей поведения, которые усваивает ребёнок.

4. Ценностный компонент представляет собой систему проявлений мотивационно-потребностной сферы личности. Это ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение ребёнка к ценностям общества [6].

Ученые Г.М. Андреева, Б.П. Битинас, Н.Ф. Голованова, Л. Колберг, И.С. Кон и др. в качестве основания содержания социализации выделяют социальные идеи, символы, ценности и установки, социальные навыки и модели поведения.

Кожанов В.И. отмечает следующие структурные компоненты процесса этнокультурной социализации [7]:

1. Познавательный компонент. Индивид воспринимает этнокультурную информацию на уровне ощущений, через которые происходит познание и выработка определенных умений. Происходит раскрытие связей и отношений в окружающем мире, у индивида формируется целостная картина мира, приобретаются необходимые для жизни в этносоциуме умения и знания.

2. Ценностно-ориентационный компонент. Индивид соотносит получаемую информацию с собственным социальным опытом и на этой основе формирует свое отношения к ней. Понятия, представления и идеи, которые соответствуют доминирующим мотивам поведения, усваиваются личностью и впоследствии сами приобретают силу непосредственных побуждений, начиная определять поведение индивида.

3. Деятельностный компонент. Индивид включается в активное взаимодействие с окружающей этносредой, усваивает социальный опыт, проявляет себя в качестве субъекта, в результате чего формируется неповторимая индивидуальность личности. Функциональными компонентами этнокультурной социализации, исходя из того, что под функцией в социально-педагогическом аспекте понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы, а функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагогов и детей и тем самым обусловливающие движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, являются:

1. Когнитивный компонент. В процессе целенаправленного овладения учащимися этнокультурным социальным опытом приобретаются знания и умения, необходимые для осуществления социально значимой для народа (этноса) деятельности.

2. Коммуникативный компонент. Между учащимися и педагогами устанавливаются педагогически целесообразные взаимоотношения.

3. Деятельностный компонент. Учащиеся включаются в социально значимую для народа (этноса) деятельность.

4. Коррекционный компонент. Происходит коррекция хода процесса этнокультурной социализации, устанавливаются и регулируются необходимые связи между субъектами процесса.

Все указанные функциональные компоненты системы этнокультурной социализации личности тесно взаимосвязаны. Недооценка любого из них ведет к нежелательным результатам.

На процесс этнокультурной социализации оказывают влияние этносоциальные, этнокультурные и этнопсихологические факторы. Условно их можно разделить на объективные и субъективные. Субъективные факторы поддаются коррекции и изменению. Факторы этнокультурной социализации могут как способствовать, так и препятствовать данному процессу. Создание благоприятных условий для этнокультурной социализации обучающихся – основная задача этноориентированного образования; факторы этнокультурной социализации воздействуют на личность посредством институтов и механизмов социализации, формируя определенную модель поведения личности в этнокультурной среде. Модель поведения, в свою очередь, является отражением усвоенных личностью этно-социокультурных норм, ценностей и ценностных ориентаций.

В заключение отметим, что в процессе этнокультурной социализации индивид осваивает присущие этносу миропонимание и поведение, в результате чего формируются когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты идентичности с представителями данной культуры и отличие от представителей других культур. Конечный результат этого процесса – этнокультурная личность, компетентная в культуре народов, в языке, традициях, ритуалах, ценностях и т.п. От ориентации системы образования на этническую культуру как интегративный социальный и личностный феномен во многом зависит сохранение ценностей этнической культуры, этнокультурная социализация обучающегося в условиях региональной образовательной среды.

Библиографичесий список

1. *ФГОС начального общего образования (1 – 4 классы).* Утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373. В ред. приказов 26 ноября 2010 г. № 124 от 22 сентября 2011 № 2357.
2. *ФГОС среднего общего образования.* Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 с изменен. и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г.
3. Батчаева Х.Х.-М. *Духовно-нравственное воспитание личности в современных социокультурных условиях:* сборник научных трудов АН ЧР. Грозный: Академия наук Чеченской Республики, АЛЕФ, 2018; № 6: 201 – 207.
4. Боргояков С.А, Бозиев Р.С. Проблемное поле развития этнокультурного образования как фактора укрепления единства народов России. *Вестник ЧГПУ имени И. Я. Яковлева.* 2017; № 2 (94): 76 – 83.
5. *Этнические стереотипы поведения.* Под редакцией А.К. Байбурина. Ленинград, 1985.
6. Голованова Н.Ф. *Социализация и воспитание ребенка:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
7. Кожанов И.В. Сущность и структура этнокультурной социализации личности. *Фундаментальные исследования.* 2013; Ч. 5, № 8: 1193 – 1197.

References

1. *FGOS nachal'nogo obschego obrazovaniya (1 – 4 klassy).* Utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373. V red. prikazov 26 noyabrya 2010 g. № 124 ot 22 sentyabrya 2011 № 2357.
2. *FGOS srednego obschego obrazovaniya*. Utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 g. № 413 s izmenen. i dopolneniyami ot 29 dekabrya 2014 g., 31 dekabrya 2015 g.
3. Batchaeva H.H.-M. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie lichnosti v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah:* sbornik nauchnyh trudov AN ChR. Groznyj: Akademiya nauk Chechenskoj Respubliki, ALEF, 2018; № 6: 201 – 207.
4. Borgoyakov S.A, Boziev R.S. Problemnoe pole razvitiya `etnokul'turnogo obrazovaniya kak faktora ukrepleniya edinstva narodov Rossii. *Vestnik ChGPU imeni I. Ya. Yakovleva.* 2017; № 2 (94): 76 – 83.
5. *`Etnicheskie stereotipy povedeniya*. Pod redakciej A.K. Bajburina. Leningrad, 1985.
6. Golovanova N.F. *Socializaciya i vospitanie rebenka:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
7. Kozhanov I.V. Suschnost' i struktura `etnokul'turnoj socializacii lichnosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; CH. 5, № 8: 1193 – 1197.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00441

***Bekasova E.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: bekasova@mail.ru*

PHILOLOGY IN FACES: SCIENTIST'S PERSONALITY AS AN EDUCATIONAL RESOURCE. Problems of scientific work in Russian language in school and university are rooted in the level of representation of scientific achievements and peculiarities of their representation in historical and modern aspects. The intensification of the scientific component in school teaching and research work of students makes it necessary to introduce information about scientists who have played a significant role in the history of domestic philology. Such aspect of teaching activity requires not only to know about the history of linguistic teachings and the main directions of the development of linguistics, but also to understand the role of the personality of the scientist-philologist in the process of formation and development of language science. In this regard, a series of scientific and educational events "Philology in Persons: the Heritage of the Motherland", dedicated primarily to a personality among scientists, has been developed at the Faculty of Philology of the Orenburg State Pedagogical University for 15 years. Scientists on anniversary dates (M.V. Lomonosov, P.I. Rychkov, I.I. Sreznevsky, A.A. Shakhmatov, F.I. Buslayev, N.S. Trubetskoy, etc.), in memory days (P.A. Lekant, V.V. Kolesov, A.A. Zalizniak). A special page is dedicated to scientists who worked at this faculty – B.A. Moiseev, L.S. Panina, V.G. Rudelyov, N.I. Zorin. Such work allows to build not only an effective educational environment, but also to harmoniously connect its educational capabilities with real scientific and research work.

Key words: **scientific and educational activities, project activities, educational and educational process, scientists-linguists.**

***Е.Н. Бекасова**, д-р филол. наук, доц., проф., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: bekasova@mail.ru*

ФИЛОЛОГИЯ В ЛИЦАХ: ЛИЧНОСТЬ УЧЁНОГО КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС

Проблемы научной работы по русскому языку в школе и вузе в определенной степени коренятся в уровне знаний о достижениях науки и особенностях их представления в историческом и современном аспектах. Активизация научной составляющей в школьном преподавании и научно-исследовательской работы учащихся обусловливает необходимость введения сведений об учёных, которые сыграли значительную роль в истории отечественной филологии. Такой аспект преподавательской деятельности учителя требует от него не только знаний об истории лингвистических учений и основных направлениях развития языкознания, но и осмысления роли личности учёного-филолога в процессе становления и развития науки о языке. В связи с этим на филологическом факультете Оренбургского государственного педагогического университета в течение 15 лет разрабатывается серия научно-просвещенческих мероприятий «Филология в лицах: достояние Отечества», посвящённых, прежде всего, личности учёного. Разносторонне были представлены учёные в юбилейные даты (М.В. Ломоносов, П.И. Рычков, И.И. Срезневский, А.А. Шахматов, Ф.И. Буслаев, Н.С. Трубецкой и др.), в дни памяти (П.А. Лекант, В.В. Колесов, А.А. Зализняк). Особая страница посвящена учёным, работавшим на факультете, – Б.А. Моисееву, Л.С. Паниной, В.Г. Руделёву, Н.И. Зорину. Такая работа позволяет выстроить не только эффективную образовательную среду, но и гармонично соединить её воспитательные возможности с реальной научно-исследовательской работой.

Ключевые слова: **научно-просвещенческие мероприятия, проектная деятельность, воспитательный и образовательный процесс, учёные-лингвисты.**

Достижения науки в той или иной степени входят в современную образовательную парадигму. И если вузовская образовательная система базируется на научных данных, то в школе они являются одним из компонентов обучения, особенно в условиях современных требований к учителю как проводнику определённого научного знания, которое также предполагает введение в работу с учащимися некоторых элементов научного исследования. Понимание важности научного знания в школьном преподавании, безусловно, следует приветствовать как продуктивное направление обучения в образовательных учреждениях различного типа, поскольку в этом случае главным становится не сумма знаний, а сам процесс обучения ученика самостоятельно добывать, обрабатывать и применять знания, что чрезвычайно актуально в современной образовательной и научной парадигме.

Однако сложный процесс научного познания не всегда коррелирует с целями и задачами школьных предметов вследствие того, что идёт, с одной стороны, поэтапный процесс освоения научного знания, а с другой – закладывается необходимый, чаще всего в прагматическом аспекте, фундамент, на котором в дальнейшем возможно продвижение в научном плане. На этом фоне преподавание русского языка уже в самом начале представляет для школьников особую дисциплину, не воспринимаемую как раздел науки, так как родной язык для ученика, особенно начальной школы, является такой же способностью и потребностью, как двигаться и дышать, и на первом этапе встаёт необходимость обучения чтению и письму. Отсюда и значительные отличия от других школьных предметов, которые сразу же представляют свою науку со всеми научными атрибутами – портретами учёных и исследователей, открытий и законов, формул и таблиц и пр. В кабинете русского языка, как правило, традиционно имеются портреты писателей и их высказывания о языке, схемы и таблицы по орфографии и пунктуации и под. Включение в учебники основных сведений о языке, а в последнее время и кратких справок об учёных-языковедах и их трудах, как правило, не дают не только полного представления о языкознании как науке, но и системы знаний об основных этапах её развития и необходимых теоретических знаний о русистике. В связи с этим по-прежнему актуален заданный А.А. Леонтьевым в 90-е годы XX века вопрос *чему и как учить* на уроках русского языка, тем более что до сих пор в школе не определено место знаниям о языке, которые человечество накопило почти за две с половиной тысячи лет.

Следует отметить, что в последнее время осознаётся необходимость систематизации знаний по истории лингвистических учений в контексте преподавания русского языка в школе, что представлено в работах, в том числе и методического плана [1; 2]. Однако в условиях современной образовательной парадигмы следует использовать все возможные ресурсы для того, чтобы обучающиеся почувствовали значимость «истинно человеческой и важнейшей» науки (Н.М. Карамзин) и приобщились к её движению, открытиям, проблемам, дискуссиям, а главное – к личности учёных, которых с полным правом можно назвать достоянием Отечества.

Безусловно, личность учёного представляет особый интерес при изучении определённой области науки и имеет значимый воспитательный потенциал в образовательном процессе. Тем более что учёные-филологи, как правило, в силу самого объекта исследования несли те традиции гуманизма, особого культурного кода и высокого просвещенческого долга, которые были заложены тысячу лет назад деятельностью Учителей славянского народа и их учеников.

В связи с этим усилиями кафедры русского языка и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного педагогического университета, научной лаборатории «Междисциплинарные лингвистические исследования» совместно с Оренбургской областной универсальной научной библиотекой имени Н.К. Крупской с 2004 г. реализуется проект «Филология в лицах: достояние Отечества». Целью проекта изначально было привлечение внимания к Личности Учёного, в котором неразрывно сплетаются биография и научное подвижничество, взаимно дополняя друг друга, формируя в неразрывности Человека и Учёного. Накопленный опыт работы позволяет во многом закрыть лакунарность подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» и подготовить будущих учителей русского языка к использованию подобного материала как образовательного и воспитательного ресурса в школе. Всё это обусловливает необходимость обобщения и систематизации опыта проведения мероприятий различного формата и организации проектной деятельности студентов, посвящённых жизни и деятельности учёных-филологов.

Осмысление значимости учёного в координатах эпохи и науки требует определенной работы, которая позволила бы не только многоаспектно представить жизнь и деятельность личности, но и гармонично вписать данный ресурс в образовательный процесс. На первых этапах фрагменты творческой биографии были сопряжены с определёнными научными трудами, востребованными в той или иной степени содержанием обязательных курсов лингвистического цикла. В частности, в направлении изучения истории русского языка и теории языка были представлены проекты, посвящённые, прежде всего, юбилейным датам выдающихся русских учёных – Ф.И. Буслаеву, И.И. Срезневскому, А.А. Шахматову, Н.С. Трубецкому, И.А. Бодуэну де Куртенэ и др. Однако главным в подобного рода мероприятиях оказывалась личность исследователя, неустанно ищущего истину в познании величественной картины русского языка и феномена сосуществования языка, культуры, общества и народов.

Поводом для обращения к личности М.В. Ломоносова стало 250-летие последнего прижизненного, отразившее волю автора издания «Краткого руководства к красноречию, или Риторики», которое, в свою очередь, предоставило возможность студентам-филологам разобраться во всех тонкостях первой русской риторики. Для журналистов нравственным уроком стала статья М.В. Ломоносова «Рассуждение об обязанностях журналистов при изложении ими сочинений, предназначенных для поддержания свободы философии» [3]. Однако даже через эти фрагменты жизни и деятельности учёного студенты постигают то, что было главным в «нашем первом университете»: «всемогущий промысел, который не лишил меня дарования и прилежания в учении, дал терпение и благородную упрямку и смелость к преодолению всех препятствий к распространению наук в отечестве, что мне всего в жизни моей дорого» [4, с. 330].

Биографическое сопровождение во всех случаях выстраивается студентами с широкой презентационной составляющей, позволяющей увидеть страницы древних памятников и рукописей учёных, лики древнерусских книжников и выдающихся филологов на широком культурно-историческом фоне. Постепенно личность учёного проявляется во всём её разнообразии – биографических, исследовательских, преподавательских, общественных и семейных отношениях. При этом у каждого студента появляется и личностный интерес к учёному, возникают вопросы и дискуссии, не только связанные с научным наследием, но с тем, как осмысляется мир человеком, как он ведёт себя в неблагоприятных условиях, как сохраняет духовность и великое служение науке. Филологические аспекты также разрабатываются студентами, но в обязательном порядке предваряются научным докладом преподавателя.

С течением времени постепенно вырисовывались новые контуры представления Учёного во всех аспектах его научной, общественной и образовательной деятельности, с высвечиванием личностных характеристик, привлечением широко круга документов, воспоминаний, исследований научного наследия и пр. В этом плане большую помощь оказывал вводимый в связи с юбилейными датами новый материал. В частности, с празднованием юбилеев И.И. Срезневского и А.А. Шахматова стали доступны новые сведения из жизни учёных, фотографии, документы и их труды.

В частности, благодаря материалам университетского музея И.И. Срезневского в Рязани (директор – Н.В. Колгушкина), юбилейные празднества в честь учёного сопровождались семейными фотографиями, чтением писем и воспоминаний об академике и бессменном декане историко-филологического факультета Санкт-Петербургского университета [5]. Особо была отмечена роль семьи И.И. Срезневского в публикации знаменитых «Материалов для древнерусского языка». Однако в фокусе оставались и заслуги И.И. Срезневского перед отечественной лингвистикой [6].

Юбилей А.А. Шахматова позволил воспользоваться документами, рукописями и фотографиями из архива Российской Академии наук, что дало возможность выстроить документально правдивое повествование об одном из самых выдающихся отечественных учёных «энциклопедического типа, которые сыграли выдающуюся роль в развитии нашей отечественной науки вообще и филологии в частности» [7, с. 216], жизнь которого без преувеличения можно считать подвигом человека чести, в полной мере осознававшего ответственность перед своими близкими, наукой и Отечеством. Кроме того, научный авторитет А.А. Шахматова и разносторонность его интересов нередко провоцирует создание залакированных мифов и хрестоматийного «цитатника», которые далеки от результатов творческой деятельности учёного, находящегося в постоянном научном поиске. Особо это касается так называемой шахматовской гипотезы происхождения русского литературного языка, в связи с чем необходимо было показать объёмное и разнообразное полотно исторического развития языка, которую создавал А.А. Шахматов благодаря великолепному знанию памятников древнерусской письменности, широкому филологическому кругозору и только ему свойственному гениальному провидению и предвидению жизни русского языка [8, с. 359 – 366].

Сам материал подсказывал выстраивание соответствующих мероприятий в определённом формате, полностью посвящённом личности учёного. К этому также подводили и сами студенты, открывавшие для себя не только большого Учёного, но и большого Человека. Старшекурсники, совершенствуя свои проекты, стали передавать эстафету студентам младших курсов. Настала очередь наработанное в научно-просвещенческих мероприятиях внедрить в учебный процесс, в результате чего в этом учебном году было проведено сопряжённое учебно-просвещенческое занятие для студентов 4 курса, посвящённое памяти выдающегося русского лингвиста и философа, одного из основателей Пражского лингвистического кружка Н.С. Трубецкого.

Занятие проходило в русле курса «Истории русского литературного языка», однако многосторонность Н.С. Трубецкого, соединившего Запад и Россию, заложившего основы новых философских направлений и современного структурализма, требовало многоаспектного рассмотрения его научной деятельности. Соединение в конференц-зале областной научной библиотеки бакалавров разных профилей подготовки («Русский язык и литература», «Русский язык и история», «Русский язык и начальное образование») позволило всесторонне рассмотреть феномен Учёного и Личности в условиях исторического перелома. Особое внимание было уделено революционному лингвистическому труду Н.С. Трубецкого «Основы фонологии» и дошедшей до российского читателя через 60 лет работе «Общеславянский элемент в русской культуре», которая в контексте проблемы генезиса русского литературного языка рельефно высвечивает достоинства и достижения русского литературного языка [9]. Просветительское занятие завершилось своеобразным тестированием по итогам 20 студенческих докладов, освещающих разные стороны творчества великого русского учёного. В связи с тем, что каждый из будущих учителей русского языка подготовил и представил один из фрагментов жизни великого учёного, а на занятии получил возможность стать свидетелем всего жизненного пути знаковой фигуры XX в., студенты ответили на все вопросы сложного теста и впервые сумели получить весь комплект медалей, приготовленных для такого рода мероприятий.

Важно также отметить, что будущие учителя не только познакомились с одним из величайших учёных, но и побывали в роли научных исследователей, лекторов, презентаторов, слушателей, экзаменуемых и победителей, приобрели весьма важный опыт организации и сохранения особой, культурно-просветительской и духовно-нравственной образовательной среды. Об этом свидетельствуют письменные отзывы самих студентов: «Обычная пара превратилась в целое событие для нас!»; «С другими группами мы не поддерживаем связь никаким образом... Но это занятие заставило нас объединиться и работать как единая команда!»; «Буду честной и скажу, что для нас сама подготовка к данному занятию была непростой. Мы даже успели поссориться за выбор статей! Но! Мы все вместе были заинтересованы результатом и работали только на него»; «Я впервые выступала перед многочисленной аудиторией студентов! Было очень волнительно. Не хотелось быть хуже остальных»; «Занятие проходило в прекрасном залах областной библиотеки, в сопровождении выставок книг из её фондов»; «Завершающей частью была викторина “по тому, что мы сами говорили”. За правильные ответы нас поощряли медалями. Победители были награждены фотографией, которую выложили на сайт ОГПУ! Считаю это статусным»; «Да, возможно, все прошло не так гладко, как хотелось. Кто-то запнулся, кто-то сильно волновался, да и презентация была не самая лучшая. Но это опыт! На ошибках учатся и становятся лучше!».

Безусловно, проведение подобного типа занятий позволяет расширить возможности учебного процесса, а наработанный преподавателями и студентами опыт способствует эффективному использованию в учебном процессе богатейший образовательной и воспитательный ресурс. В связи с этим следует отметить, что по инициативе студентов этого курса было разработано и проведено занятие, посвящённое юбилею В.В. Виноградова, в котором преподаватели соединили научные интересы академика, разделённые дисциплинами «Стилистика» и «История русского языка». И на этом занятии также были сделаны своеобразные «открытия» как судьбы, так и эволюции научных взглядов академика.

Более камерными, а вследствие этого проникновенными, являются мероприятия, посвящённые преподавателям филологического факультета, которые соединяют поколения преподавателей, учителей и студентов. В 2019 г. День родного языка был посвящён памяти известного оренбургского паремиолога Л.С. Паниной и презентации книги, подготовленной коллегами по её трудам «Золотые россыпи народной мудрости». Учёные Оренбурга вспоминали Лидию Сергеевну как светлого и доброго человека, всю свою жизнь посвятившего сбору мудрости народов Оренбуржья. Студенты 2 курса филологического факультета креативно представили материалы книги для школьников и студентов других оренбургских образовательных учреждений.

Но главным достижением работы в этом направлении следует признать Моисеевские чтения, которые впервые были проведены в 2015 г., в 90-летний юбилей Б.А. Моисеева, известного оренбургского диалектолога и топонимиста. Четвёртые Моисеевские чтения стали значимым для Оренбуржья форумом исследователей лингвистического ландшафта, в котором приняли участие 95 учёных из 23 городов России и 11 стран ближнего и дальнего зарубежья [10]. Для показа гостям были отобраны лучшие проекты студентов – от видеофильмов до оригинальных презентаций. Традиционно студенты-филологи готовят к данному мероприятию свои исследовательские работы по материалам трудов Б.А. Моисеева и собственных полевых исследований. Их также привлекает личность человека, который более 70 лет собирает лингвистическое богатство Оренбуржья. Труды Б.А. Моисеева, его настойчивость и скрупулёзность, неизменная любовь к языковому богатству Оренбургского края из года в год приобщают новые поколения к изучению и описанию оренбургского языкового пространства [11, с. 3 – 9].

Ракурс «Филологии в лицах» позволяет реализовать студентам-филологам самый разный спектр проектной деятельности и приобрести опыт научно-просвещенческой работы для широкой аудитории (студентов и учащихся образовательных учреждений Оренбургской области), а самое главное – молодые люди видят перед собой реальные и убедительные примеры бескорыстного служения науке в том высоком смысле, о котором писал И.И. Срезневский: «Путеводные правила жизни просты: трудись настойчиво, отчетливо, честно – чтобы послужить отечеству по силам. Люби отечество, живи для него. Любя отечество, люби науку. Она нам необходима – строгая в исследованиях, ответственная перед целым светом, но родная по направлению, родная по языку. Она должна быть основой и судьей всех наших успехов, душой порядка, … светом, для всех одинаково открытым, хранимым всеми … от невежества и беспечности, чванства, своекорыстия, суемудрия и суесловия. Люби науку не в себе одном, а во всех ей преданных, везде и во всем, и *тепли любовь эту в юношах*» [12, с. 13]. Такое направление позволяет сформировать те профессиональные качества будущего учителя-словесника, которые, по исследованию Н.Е. Синичкиной, остаются незыблемыми более века – «нравственность, беспримерная преданность своему делу, знание предмета преподавания, стремление сблизить науку и школу, привнести в процесс обучения русскому языку духовно-нравственное начало» [13, с. 150].

Осмысления научных трудов, в том числе классических, в контексте современной лингвистической парадигмы позволяет по-новому взглянуть на цели и задачи преподавания, отойти от начётничества и вульгаризации за счёт углубления знаний системы русского языка и особенностей её функционирования и представить школьный русский язык как достойную часть научного знания.

Библиографический список

1. Будагов Р.А. *Портреты языковедов XIX – XX веков*. Москва: МГУ, 2009.
2. Янченко В.Д. *Занимательное путешествие по страницам истории русской лингвистической науки:* методические рекомендации и дидактические материалы. Научный редактор А.*Д.* Дейкина. Москва: Вербум, *2002.*
3. Бекасова Е.Н. Уважать человека и искать истину. Кодекс журналистской чести в статье М.В. Ломоносова для французского читателя. *Журналістыка-2013: стан. праблемы і перспектывы* : матэрыялы 15-й Міжнар. навукова-практычнай канферэнцыі. Мінск: БДУ, 2013; Выпуск 14: 262 – 264.
4. Ломоносов М.В. *Избранная проза*. Составитель, вступительная статья и комментарий В.А. Дмитриева. Москва: Советская Россия, 1980.
5. Колгушкина Н.В. *Академик И.И. Срезневский в культурном пространстве России*. Рязань: РГУ имени С. А. Есенина, 2011.
6. Бекасова Е.Н. Срезневский И.И.: классика предупреждений. *И.И. Срезневский и русское историческое языкознание: К 200-летию со дня рождения И.И. Срезневского*: сборник статей Международной научной конференции. Рязань, 2012: 10 14.
7. Виноградов В.В. История русского литературного языка в изображении академика А.А. Шахматова. *История русского литературного языка. Избранные труды*. Москва: Наука, 1978.
8. *Академик А.А. Шахматов: жизнь, творчество, научное наследие:* сборник статей к 150-летию со дня рождения ученого. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2015.
9. Бекасова Е.Н. Парадоксы интерпретации языковой ситуации Древней Руси. Концепция Н.С. Трубецкого. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2006; Ч. 1: 4 – 8.

10. Бекасова Е.Н., Якимов П.А. *Четвёртые Моисеевские чтения*: Всероссийская (с международным участием) научная конференция. Вопросы ономастики. 2019; Т. 16, № 3: 247 – 250.
11. *Четвёртые Моисеевские чтения: национальные и региональные особенности языка:* в 2 частях: материалы Всероссийской (с международным участием) научной конференции. Оренбург: ООО «Издательство "Оренбургская книга"», 2018; Ч. 1.
12. *Сборник документов Отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук за первые 50 лет его деятельности*: *1841 – 1891 гг.* Сборник документов. Серия: Ad fonts. Материалы и исследования по истории науки; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016; Выпуск 5.
13. Синичкина Н.Е. Профессиональный портрет учителя-словесника XIX – начала XX вв. *Преподаватель XXI век.* 2009; № 1: 143 – 152.

References

1. Budagov R.A. *Portrety yazykovedov XIX – XX vekov.* Moskva: MGU, 2009.
2. Yanchenko V.D. *Zanimatel'noe puteshestvie po stranicam istorii russkoj lingvisticheskoj nauki:* metodicheskie rekomendacii i didakticheskie materialy. Nauchnyj redaktor A.D. Dejkina. Moskva: Verbum, 2002.
3. Bekasova E.N. Uvazhat' cheloveka i iskat' istinu. Kodeks zhurnalistskoj chesti v stat'e M.V. Lomonosova dlya francuzskogo chitatelya. *Zhurnalistyka-2013: stan. prablemy i perspektyvy* : mat`eryyaly 15-j Mizhnar. navukova-praktychnaj kanfer`encyi. Minsk: BDU, 2013; Vypusk 14: 262 – 264.
4. Lomonosov M.V. *Izbrannaya proza*. Sostavitel', vstupitel'naya stat'ya i kommentarij V.A. Dmitrieva. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1980.
5. Kolgushkina N.V. *Akademik I.I. Sreznevskij v kul'turnom prostranstve Rossii*. Ryazan': RGU imeni S. A. Esenina, 2011.
6. Bekasova E.N. Sreznevskij I.I.: klassika preduprezhdenij. *I.I. Sreznevskij i russkoe istoricheskoe yazykoznanie: K 200-letiyu so dnya rozhdeniya I.I. Sreznevskogo*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ryazan', 2012: 10 14.
7. Vinogradov V.V. Istoriya russkogo literaturnogo yazyka v izobrazhenii akademika A.A. Shahmatova. *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka. Izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1978.
8. *Akademik A.A. Shahmatov: zhizn', tvorchestvo, nauchnoe nasledie:* sbornik statej k 150-letiyu so dnya rozhdeniya uchenogo. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2015.
9. Bekasova E.N. Paradoksy interpretacii yazykovoj situacii Drevnej Rusi. Koncepciya N.S. Trubeckogo. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006; Ch. 1: 4 – 8.
10. Bekasova E.N., Yakimov P.A. *Chetvertye Moiseevskie chteniya:* Vserossijskaya (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchnaya konferenciya. Voprosy onomastiki. 2019; T. 16, № 3: 247 – 250.
11. *Chetvertye Moiseevskie chteniya: nacional'nye i regional'nye osobennosti yazyka:* v 2 chastyah: materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchnoj konferencii. Orenburg: OOO «Izdatel'stvo "Orenburgskaya kniga"», 2018; Ch. 1.
12. *Sbornik dokumentov Otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoj Akademii nauk za pervye 50 let ego deyatel'nosti*: *1841 – 1891 gg*. Sbornik dokumentov. Seriya: Ad fonts. Materialy i issledovaniya po istorii nauki; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2016; Vypusk 5.
13. Sinichkina N.E. Professional'nyj portret uchitelya-slovesnika XIX – nachala XX vv. *Prepodavatel' XXI vek*. 2009; № 1: 143 – 152.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00442

***Bykadorova E.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian Transport University (Novosibirsk, Russia), E-mail: bykadorova_es@mail.ru*

THE DEVELOPMENTS IN THE SCIENTIFIC AND TECHNICAL LIBRARY OF STU: FROM INFORMATIZATION TO DIGITALIZATION. The article outlines the role of digitalization in the context of educational activities, in particular in the modernization of library science. Two Concepts for the development of university libraries are updated in the work. The first Concept presents goals and objectives, defines models for the development of the world's higher education libraries, presents the basic principles and factors for the development of Russian libraries, and describes the main strategic directions of development and initiatives that emphasize the importance of preserving documentary heritage in Russian university libraries. The second Concept reveals goals and objectives, the main challenges, problems and the main directions of development in the scientific and technical library of STU. Thus, the implementation of the stated Concept Project for the development of the Scientific and technical Library of STU the Concept for the Development of Higher Educational Institutions can serve as a guide for the development of the library business.

Key words: **digitalization, librarianship, university library, unified information and educational environment, modernization of library, expansion of information and educational services.**

***Е.С. Быкадорова**, канд. пед. наук, доц., Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: bykadorova_es@mail.ru*

ИЗМЕНЕНИЯ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ БИБЛИОТЕКЕ СГУПС: ОТ ИНФОРМАТИЗАЦИИ К ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье обозначена роль цифровизации в контексте образовательной деятельности, в частности в модернизации библиотечного дела. В работе актуализированы две Концепции развития вузовских библиотек. В реализуемой первой Концепции представлены цели и задачи, определены модели развития вузовских библиотек мира, представлены основные принципы и факторы развития библиотек России, описаны основные стратегические направления развития и инициативы, которые подчеркивают значимость сохранения документального наследия в вузовских библиотеках России. Во второй Концепции-проекте выделены цели и задачи, основные трудности, проблемы и направления развития научно-технической библиотеки СГУПС. Таким образом, реализация заявленной Концепции развития научно-технической библиотеки СГУПС и Концепция развития вузовских библиотек России могут являться ориентиром развития библиотечного дела.

Ключевые слова: **цифровизация, библиотечное дело, вузовская библиотека, единая информационно-образовательная среда, модернизация библиотеки, расширение информационно-образовательных услуг.**

Цифровая экономика и цифровое общество значительно актуализируют процесс цифровизации образовательной среды, которая стала неотъемлемым компонентом профессионального образования. Названный глобальный процесс направлен на значительную модернизацию образовательной деятельности, который существенно должен повлиять на современный этап модернизации библиотечного дела, включающий серьезный перечень типов, видов, правовых, ведомственных форм и специализаций библиотек [1].

В соответствии с цифровой экономикой РФ, со Стратегией развития информационного общества в РФ на 2017 – 2030 годы [2], современной цифровой образовательной средой в РФ [3], национальной технологической инициативой [4] и др. приоритетным направлением в представленных документах обозначено принципиально новое отношение человека к труду.

Кроме того, опираясь на Концепцию развития вузовских библиотек России [5], где сформулированы ее цели и задачи, определены модели развития вузовских библиотек мира, представлены основные принципы и факторы развития библиотек России, описаны основные стратегические направления развития, можно выделить ряд инициатив, которые, безусловно, подчеркивают значимость сохранения документального наследия, который хранится в вузовских библиотеках. Такие инициативы представлены на рис. 1.

Как видим, библиотека в структуре высшего учебного заведения в цифровую эпоху и в условиях вновь меняющейся образовательной парадигмы должна приобрести новый формат и образ нового типа вузовской библиотеки с новыми научно-образовательными электронными ресурсами, созданными на основе совместной деятельности библиотекарей, ученых и IT-специалистов, отвечающей требованиям читателя, пользователя цифровой эпохи с учетом новых цифровых компетенций и потребностей [6; 7].

Новые изменения, которые коснулись научно-технической библиотеки ФГБОУ ВО «Сибирского государственного университета путей сообщения» при сохранении ее основного традиционного назначения, направленного на накопление, создание, хранение и организацию собственных информационных ресурсов, обеспечение информационных потребностей студентов, профессорского-преподавательского состава и сотрудников СГУПС, принципиально меняют форму ее работы.

В соответствии с Концепцией-проектом развития научно-технической библиотеки СГУПС на период 2019 – 2024 гг., более подробно представленной на рис. 2, специфика работы библиотеки значительно меняет свой компетентностный статус и переходит на новый цифровой технологическо-деятельностный уровень с появлением новых социально-технологических задач, связанных с:



Рис. 1. Инициативы развития вузовских библиотек

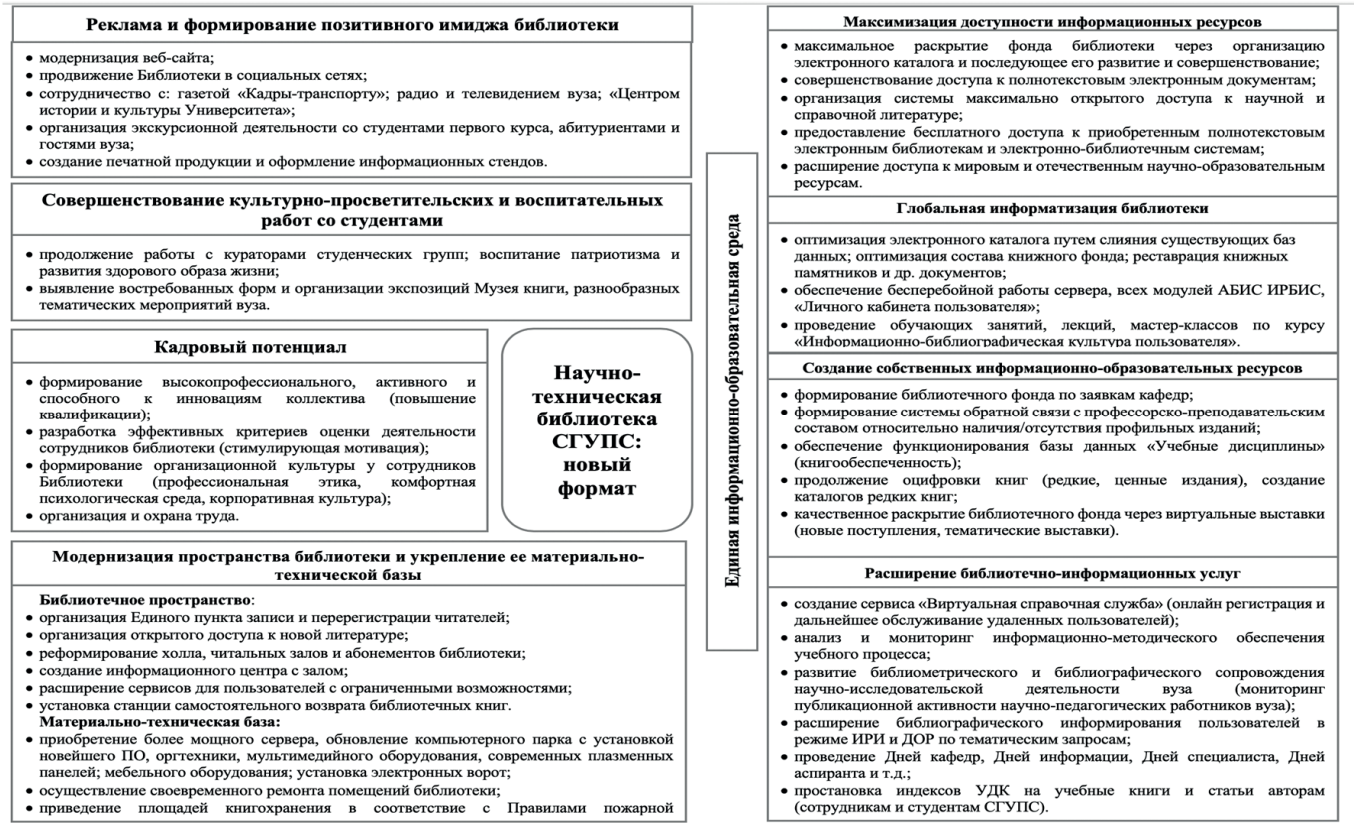


Рис. 2. Научно-техническая библиотека СГУПС: новый формат

● созданием единой электронной информационной образовательной средой (библиотечный документальный фонд, электронный каталог и электронная библиотека) СГУПС);

● максимизацией доступности электронных информационных ресурсов и библиотечных фондов;

● дальнейшей глобальной информатизацией библиотеки;

● генерацией собственных информационных ресурсов;

● расширением и модернизацией онлайн библиотечно-информационных услуг;

● совершенствованием культурно-просветительской и воспитательной работы со студентами;

● модернизацией пространства библиотеки и созданием комфортных условий для работы читателей;

● укреплением и модернизацией материально-технической базы для реализации организационно-структурных преобразований;

● рекламой и формированием позитивного имиджа научно-технической библиотеки СГУПС;

● развитием кадрового потенциала библиотеки.

В связи с поставленными задачами рассмотрим современное состояние научно-технической библиотеки. В настоящее время библиотека СГУПС располагает следующими ресурсами:

1. 2365,2 кв. м. площадей, занятых под фонд;
2. 83 компьютера;
3. 179 посадочных мест в 5 читальных залах;
4. Объем книжного фонда – 1 001653 изданий;
5. Объем информационно-образовательных ресурсов составляет свыше 3 600 000 экземпляров, включающий как традиционные, так и электронные издания;
6. Объем электронного каталога составляет свыше 278 000 названий;
7. Электронная библиотека НТБ СГУПС составляет свыше 10 тыс. единиц (327 803 стр.)

Также библиотека предоставляет пользователям бесплатный доступ к полнотекстовым информационным ресурсам, представленным ниже в табл. 1:

Для повышения качества информационного обслуживания внедрена автоматизированная выдача литературы АБИС «ИРБИС». Кроме того, библиотечный сайт позволяет обеспечивать оперативное информирование пользователей о составе фондов, коллекциях, электронных услугах.

Таким образом, достижения и основные направления развития библиотеки СГУПС очевидны, однако нельзя не отметить ряд основных трудностей и проблем, которые нужно решать уже сейчас:

● недостаточное взаимодействие с университетскими подразделениями по информационному обеспечению образовательного, учебного и научного процессов;

Таблица 1

Полнотекстовые информационные ресурсы

Полнотекстовые информационные ресурсы	*Примечание*
ЭБС «Университетская библиотека»	Базовая коллекция + АСВ
ЭБС «ЛАНЬ»	Коллекция издательства УМЦ ЖДТ
ФГБУ «Президентская библиотека им. Б.Н. Ельцина	г. Санкт-Петербург
Научная электронная библиотека (НЭБ) РГБ	
Электронная библиотека диссертаций РГБ	
Полнотекстовая справочно-информационная система КонсультантПлюс	
Сводный каталог нового поколения ЭКБСОН	ГПНТБ России

● создание комфортных условий для читателей на отдельных площадках библиотеки;

● повышение эффективности использования информационных ресурсов пользователями библиотеки;

● недостаточность финансирования процесса формирования традиционного фонда, приобретения электронных баз данных;

● обеспечение сохранности и безопасности открытых библиотечных фондов на основе современных технологий;

● модернизация и дополнительное оснащение компьютерами читальных залов библиотеки;

● недостаточный уровень профессиональных компетенций работающих библиотекарей.

В заключение стоит отметить, что реализация заявленной Концепции-проекта развития научно-технической библиотеки СГУПС и Концепция развития вузовских библиотек России могут являться ориентиром развития библиотечного дела. При этом настоящая Концепция развития научно-технической библиотеки СГУПС поможет создать библиотеку нового формата и поколения, которая является значимым звеном в едином информационно-образовательном пространстве вуза.

Библиографический список

1. Кудрина Е.Л., Ивина К.В. Цифровая среда – новые вызовы вузовской библиотеке. *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019; Т. 3, № 2: 126 – 134. DOI: https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-2-126-134
2. *Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017 – 2030 годы*. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/
3. *Современная цифровая образовательная среда РФ. Паспорт приоритетного проекта.* Утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25.10.2016 № 9). Available at: http://static.government. ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYf TvOAG.pdf
4. *О реализации национальной технологической инициативы*. Постановление Правительства РФ от 18.04.2016 № 317. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/71380666/paragraph/1:4
5. *Концепция развития вузовских библиотек России.* 2018. Available at: http://www.lib.tsu.ru/sites/default/files/koncepciya_ razvitiya_universitetskih_bibliotek_rossii_v2.pdf
6. Нещерет М.Ю. Цифровизация процессов обслуживания в библиотеках – это уже реальность. *Библиосфера.* 2019; № 2: 19 – 25. DOI: 10.20913/1815-3186-2019-2-19-25
7. Шваб К. *Четвертая промышленная революция*. Москва: Э, 2017.

References

1. Kudrina E.L., Ivina K.V. Cifrovaya sreda – novye vyzovy vuzovskoĭ biblioteke. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2019; T. 3, № 2: 126 – 134. DOI: https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-2-126-134
2. *Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v RF na 2017 – 2030 gody*. Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 № 203. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/
3. *Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda RF. Pasport prioritetnogo proekta.* Utverzhden prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i prioritetnym proektam (protokol ot 25.10.2016 № 9). Available at: http://static.government. ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYf TvOAG.pdf
4. *O realizacii nacional'noĭ tehnologicheskoĭ iniciativy*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 18.04.2016 № 317. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/71380666/paragraph/1:4
5. *Koncepciya razvitiya vuzovskih bibliotek Rossii.* 2018. Available at: http://www.lib.tsu.ru/sites/default/files/koncepciya_ razvitiya_universitetskih_bibliotek_rossii_v2.pdf
6. Nescheret M.Yu. Cifrovizaciya processov obsluzhivaniya v bibliotekah – `eto uzhe real'nost'. *Bibliosfera.* 2019; № 2: 19 – 25. DOI: 10.20913/1815-3186-2019-2-19-25
7. Shvab K. *Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya*. Moskva: `E, 2017.

Статья поступила в редакцию 11.04.20

УДК 78

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00443

***Varin E.A.**, senior lecturer, Ball Choreography Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),*
E-mail: anastasia_dance@rambler.ru

THE ROLE OF RUSSIAN BALLROOM DANCE IN PRESERVING THE HISTORICAL HERITAGE OF BALLROOM CHOREOGRAPHY. Choreographic art is a deep layer of centuries-old culture, a part of the national cultural heritage that needs to be preserved and developed. The solution of modern problems of public education in the choreographic art requires a deep study of the most important areas of folk art and choreographic culture through the domestic ballroom dance.

Russian ballroom dance, as an element of folk art choreographic creativity, performs the functions of spiritual education and the formation of aesthetic taste in the dance art. The article reflects the origins of ballroom choreography, the specific features of ballroom dance choreography, as well as the direction and their development.

Key words: **choreography, ballroom dance, Russian national ball dance, history of ballroom dance.**

Э.А. Варин, *доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: anastasia_dance@rambler.ru*

РОЛЬ ОТЕЧЕСТВЕННОГО БАЛЬНОГО ТАНЦА В СОХРАНЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ БАЛЬНОЙ ХОРЕОГРАФИИ

Хореографическое искусство – глубинный пласт многовековой культуры, часть национального культурного наследия, нуждающегося в сохранении и развитии. Решение современных проблем народного образования в хореографическом искусстве требует глубокого изучения важнейших направлений народного творчества и хореографической культуры через отечественный бальный танец. Отечественный бальный танец, являясь элементом народно-художественного хореографического творчества, осуществляет функции духовного воспитания и формирование эстетического вкуса в танцевальном искусстве. В статье отражены истоки бальной хореографии, специфические особенности хореографического искусства бального танца, а также их направление и развитие.

Ключевые слова: **хореографическое искусство, бальная хореография, отечественный бальный танец, историческое наследие бальной хореографии.**

Хореографическое искусство существует с древнейших времен и само по себе имеет объемное и широкое понятие, являясь творческой областью человеческой деятельности, через призму времени подчиненной закономерностям развития и уклада жизни культуры общества.

Когда и как появилось, сейчас уже трудно сказать. Но можно предположить, что танец возник тогда, когда чувства, выраженные в движении и жестах, подчинились музыке и ритму.

«В основе первых плясок наших предков лежали движения, связанные с трудом первобытного человека: ловлей рыбы, сбором плодов, охотой. И сейчас еще в плясках некоторых племен Африки и Австралии можно увидеть подражание охоте: танцоры раскрашивают лицо и тело, надевают маски. И под однообразную дробь барабана разыгрывается выразительная сцена: исполняющий роль дикого животного подражает его повадкам, остальные, действующие как охотники, подкрадываются, заманивая добычу и т.д. О большой роли танца в жизни африканцев свидетельствуют многие факты, в том числе наскальная живопись бушменов в Южной Аффрике» [1, с. 4].

В дальнейшем образуются несколько видов хореографического искусства: сценические и бытовые танцы, которые выполняют определенную функцию в мире и обществе.

Одним из направлений хореографического искусства является *бальный танец*, возникший в период Ренессанса. Имеется мнение, что наименование возникло от слова «балет» (франц. ballet, итал. ballo – «танец», «пляска»). А также с термином «бальный танец» на практике зачастую применяются другие понятия или определения: «массовый», «бытовой», «общественный» танец. Однако первые бальные танцы или, как их называли, светские танцы, зародились в XII веке, в период расцвета рыцарской культуры (эпоха средневековья). До нашего времени остались только лишь наименования данных танцев.

Один из танцев того времени – бальный *бранль*, возникший из Франции, существенно повлиял на развитие бальной хореографии. Народ с увлечением танцевал его в праздничные дни и накануне праздников. Бранль был признан любимейшим народным танцем, который, в свою очередь, стал одним из первых форм бального танца. Исполнение бранля в каждой французской провинции было своеобразным. Танцы с покачиваниями и притопами именовались простыми бранлями; в исполнении подскоков и прыжков – веселыми, исполнении которых могло быть по овалу или по длине зала. Для бранля была характерна примитивность и бедность движений с большим количеством реверансов, плавных, закругленных движений и церемонности. Светское общество заимствовало народное развлечение. Кавалеры в шляпе и соответствующем костюме со шпагой, дамы с опущенными глазами, величественная манера держаться, неторопливое движение и исполнение всего стиля бранля делают танец чрезвычайно интересным. На смену бранлям пришел один из известных исторических танцев – *павана*. Танец с канделябрами и факелами в руках производил огромное впечатление. Танцем открывались балы, свадебные церемонии.

С ростом городов хореографическое искусство поднимается на новую ступень. Особенно в этот промежуток времени оттачиваются и отшлифовываются танцевальные выразительные па.

Впоследствии на смену *бассдансам* приходят танцы со стремительной скоростью, темпом и красотой поз, с прыжками и поворотами – *менуэт и ригодон*. Характерным примером такого рода танцев является «*романеска*». В конце XVII в. во Франции, Великобритании, а также в Германии *контрданс* приобретает собственное исполнение, симметричный салонный танец британских крестьян. С усложнением танцевальных композиций и танцевальной лексики приходит потребность длительного обучения танцам. В танцевальные залы Европы за короткий промежуток времени попадают самые модные и популярные танцы: польский народный, легкий и кокетливый *экосез*, а также *гавот* и многие другие.

Парные танцы заменили массовые, которые стали пользоваться популярностью после Великой французской революции. Самыми непростыми танцами были *гавот* и *менуэт*, исполнение которых требовало длительного изучения. Танцевальные формы широкого круга общества пришли на смену этикетным сложным танцам. Неповторимым пристрастием пользовался провансальский хороводный танец – *фарандола*. Танец исполнялся массово, когда все жители, взявшись за руки, двигались вслед за ведущим, образуя цепочку и «выписывая» необыкновенные формы: спиралевидные змейки, ручейки, мосты.

«Вскоре, на рубеже XVIII и XIX веков, ведущее место занимает бальный танец *вальс*. Исследователи утверждают, что вальс берет свои корни от австрийского танца *лендлера*, который был распространен в Австрии и Южной Германии. Так же известно, что вращательные движения в танцах произошли задолго до рождения самого танца и вальсовой музыки. Среди старинных песен Австрии и Германии найдется много таких, которые исполнялись в ритме вальса, под них и исполняли *дреер*, *лендлер* и *ленчор*» [1, с. 23].

Возникновение вальса отвечало общепризнанным меркам того времени социальной жизни. Это был легкий, непосредственный танец, дававший огромную возможность импровизации, вследствие чего он и полюбился широким кругам городского населения, коим был чужд придворный этикет. Но длительное время церковь и светские власти запрещали исполнение даже самых простых и элементарных фигур вальса.

«Родился и расцвел вальс в Вене, но в разных странах этот «король» танцев приобретал те или иные национальные черты. Так появился английский вальс, венгерский вальс, вальс-мазурка и другие, очень распространен был вальс втроем – альман и вальс в два па, который часто называли русским. Возникли танцы, куда вальс входил как необходимая часть танца. Например, па де труа состоял из менуэта, мазурки и вальса» [2, с. 7].

Дойдя до наших дней, вальс сохранил свои собственные главные черты, сочетая в себе широту и динамику с необыкновенной плавностью и легкостью, танец оказал большое воздействие на весь бальный репертуар. Высоко ценились преподаватели танца во Франции, которая считалась законодательницей танцевального искусства и диктовала всему миру манеру исполнения. Впоследствии ведущее место Франции перешло к Австрии, а затем и России.

Лучшие достижения хореографической культуры и признание отечественного бального танца в России получили вначале XVIII в., что способствовало формированию русской хореографической школы.

«Как известно, введение Петром I балов, или, как их тогда называли, «ассамблей», вызывало неудовольствие старшего поколения и огромный энтузиазм у молодежи. В допетровскую эпоху публичные развлечения не практиковались, только свадьбы отличались необыкновенной пышностью» [3, с. 16 – 18].

«Распространены были перенесенные из Франции менуэт, павана, куранта, англез и другие танцы. Утверждают, однако, что все эти танцы не могли удовлетворить Петра, поскольку казались слишком медленными. Уверяют, что Петр сам изобрел особый танец, гораздо более оживленный. Он состоял в том, что сначала танцующие двигались очень медленно, затем, по знаку маршальского жезла, и стар и млад пускались в неистовый пляс, толкались, бегали; при этом кавалеры должны были ловить уклонявшихся от них дам. Кто оставался без дамы, тот должен был по окончанию танца в виде штрафа осушить кубок «большого или малого орла». Скорее всего, это был не изобретенный специальный танец, а старинный немецкий гросфатер» [4, с. 95 – 96].

В конце XVIII – начале XIX в. российский танцевальный репертуар значительно расширяется. Появились танцы, такие как котильон, французская кадриль, полонез, а также характерные танцы: экоссез, лансье, краковяк, матредур, венгерка.

В результате закономерного сложного процесса продолжается формирование русской, а впоследствии и советской школы бального танца.

В первом десятилетии XX века развитие хореографического искусства в ходе совершенствования стиля исполнения и характера передаваемого в новых формах и новых образах привело к появлению новых бальных танцев на основе

национального хореографического искусства народов нашей страны. В советский период среди вновь созданных бальных танцев, которые были жизнерадостными, грациозными, свободными от нарочито-усложненных, изысканно-салонных манер, можно назвать «Сударушку», «Сибирскую полечку», «Разрешите пригласить», литовский танец «Рилё», бурятскую «Туяну», латышский «Вару-вару», украинскую «Славутянку» и многие др. Они вызвали интерес у молодежи.

Взаимное влияние и обогащение танцевальных культур в процессе образования отечественных современных бальных танцев отражают национальные традиции, становясь народными и массовыми, приобретая художественную ценность.

Как уже отмечалось, современный бальный танец рассчитан на широкий круг общества. К современному бальному танцу большой интерес и стремление проявляет молодежь, в исполнении как традиционного, так и нового репертуара. В пособии «Современный бальный танец» В.М. Стриганова и В.И. Уральской [2] предлагается рабочая классификация бальных танцев и разделение на группы, такие как:

- танцы народов СССР;
- танцы народов социалистических стран;
- танцы латиноамериканских ритмов;
- танцы в ритме польки;
- танцы в ритме вальса;
- танцы в ритме фокстрота и танго;
- танцы современных ритмов.

В наше время художественная самодеятельность является могучим фактором нравственно-эстетического воспитания. Одно из ее массовых и популярных проявлений – самодеятельное хореографическое творчество. Бальный танец привлекает к себе не только богатой возможностью пластического самовыражения, но и формированием правильных навыков культуры общения, способностью вселять в человека бодрость, оптимизм, уверенность в себе. Он помогает быть духовно и физически красивым, способствует развитию таких качеств, как эстетическая чуткость, эмоциональная чистота, творческая активность.

Ныне в клубах, домах и дворцах культуры страны большое количество коллективов, в творчестве которых нашли свое место все основные жанры бальной хореографии. Улучшается идейно-художественное содержание репертуара танцевальных коллективов, повышается исполнительское мастерство, расширяется сфера общественного признания.

На сегодня уже четко определились три направления в развитии жанра бальной хореографии: конкурсная бальная хореография (танцевальный спорт, конкурсы), ансамбли бального танца и массовое бытовое танцевание. При наличии общих стилевых и жанровых черт, каждое из этих направлений имеет свои особенности и законы развития, обусловленные их функциональной нагрузкой.

Жизнедеятельной основой конкурсного бального танца является принцип творческого состязания исполнителей. Принцип, который существовал в течение всей истории танцевального искусства и который берет свое начало в народной хореографии, богатой разнообразием форм танцевальных соревнований. Именно поэтому в развитии конкурсного бального танца важную роль играет система оценок исполнительского мастерства, те критерии, которые будут способствовать ориентации в дальнейшем совершенствовании конкурсного бального танца. Сейчас в областных, краевых и общероссийских общественных спортивных организациях создаются группы членов судейской коллегии из числа специалистов по бальным танцам для оценки исполнительского мастерства на конкурсах.

«Широкое развитие получили ансамбли бального танца, впитавшие в себя стилевые особенности жанра конкурсного бального танца, актуальность репертуара массовой бытовой хореографии, законы сценического искусства. Это направление, безусловно, имеет большое будущее, что подтверждается ростом числа таких коллективов. Эта сценическая форма раскрывает новые возможности использования пластики бального и бытового танца в профессиональной хореографии» [5, с. 45].

Важным направлением развития бального жанра является массовая бытовая хореография – общественный, социальный танец, который в быту пробуждает в человеке творческую активность, способствует его приобщению к прекрасному, создает непринужденность в общении.

Скальковский К.А. в своем предисловии к книге Плещеева А. А. «Наш балет» в 1899 году приводит интересное высказывание Людовика Галеви, известного французского писателя XIX века, о танцах не только как об удовольствии и забаве, но и их важном социальном значении в вопросе брака и демографии. «Даже вопрос о браке, говорит остроумный академик, тесно связан с вопросом о танцах. В настоящее время брак находится в упадке во Франции – это доказано статистикой. Ну-с, я убежден, что если теперь меньше женятся, то это потому, что меньше танцуют… Три четверти браков по любви совершались прежде при помощи танцев. Теперь вместо танцев встречаются в салонах, в музеях, в опере и там разговаривают – это, конечно, прекрасно, но разговаривать недостаточно… Ум, образованность, конечно, хорошия вещи, но это не все! Тур вальса открывает много такого, чего не откроет никакой разговор». Что сегодня крайне актуально в стране в свете последнего послания президента Российской Федерации В.В. Путина парламенту.

«Широка и многогранна деятельность учреждений культуры и общественных спортивных танцевальных организаций по развитию сети кружков, студий и школ массового танцевального обучения, созданию ансамблей бального танца, пропагандирующих высокую исполнительскую культуру. Организуются творческие дискуссии, семинары, теоретические конференции по проблемам развития бальной хореографии и массовой танцевальной культуры. Проводятся различного рода исследования в этой области самодеятельного художественного творчества, смотры, фестивали и конкурсы» [5, с. 45].

Интенсивное развитие и размах хореографической самодеятельности, естественно, порождает немало проблем, как организационных, так и творческих. Речь идет о неравномерности развития танцевальной самодеятельности в республиках, краях, областях. Большие сложности возникают в сюжетно-тематическом решении танцевальных постановок: в них порой встречается и поверхностная интерпретация идеи произведения, и схематичность образов, и кочующие из номера в номер штампы, и элементы эклектики, и трюкачество. При создании программ в коллективах народного танца фольклорный первоисточник нередко утрачивает свою подлинность. Недостаточное внимание уделяется сохранению образцов местного танцевального фольклора, что ведет к забвению областных особенностей народных танцев. Часто самодеятельные коллективы ограничиваются механическим копированием постановок профессиональных хореографических ансамблей, отрываются от местных народных традиций, теряют самобытность.

Остро стоит в художественной самодеятельности проблема сценического костюма. В ряде случаев он теряет свой характер и колорит. Музыкальный материал не всегда соответствует содержанию номера с плохим качеством звучания.

«Проблем много: больших и малых. Многое зависит здесь от квалификации кадров руководителей коллективов танцевальной художественной самодеятельности на местах. Между тем, профессионально подготовленных педагогов, балетмейстеров, руководителей, учитывая масштабы нашей страны и массовость самодеятельного хореографического творчества, постоянно не хватает. А резервы имеются – речь идет о практике подготовки руководителей самодеятельных танцевальных коллективов на факультетах общественных профессий вузов» [5, с. 45].

Одна из главных задач в подготовке высококвалифицированных специалистов бальной хореографии в высших учебных заведениях – формирование учебных процессов с широким использованием первоисточников.

Преподавание предмета «Отечественный бальный танец и методика его преподавания» не имеет такого многовекового опыта, каким обладает курс классического танца, все время совершенствующийся, все время идущий вперед, о чем свидетельствуют замечательные достижения артистов русского балета. Но уже и теперь можно отметить, что занятия отечественным бальным танцем приносят существенную пользу будущим исполнителям. Да и не только им. Они создают необходимые условия для роста и развития самого предмета и тех педагогов, которые, несомненно, перенесут результаты своей работы на сцену.

В отечественном бальном танце прошлого педагог ищет, помимо его стилевых особенностей, оригинальные па, которые освежили бы обычные представления о том или ином танце.

Характерный танец оперирует в основном материалами быта, театрально видоизменяет и перерабатывает народные пляски, на их мотивах создает новые танцы, служащие средством образной характеристики сценических персонажей. И отечественный бальный танец тоже оперирует материалами быта, но почти исключительно в сфере развлечений городского общества. В бальных танцах прошлого отражены вкусы различных социальных слоев, различных классов – от королевской семьи и придворной среды до сравнительно демократических групп городского населения. Классификация бальных танцев по этим признакам чрезвычайно сложна, так как сплошь и рядом одни и те же танцы служили разным социальным группам, будучи ими соответственно приспособлены. Отсутствие материалов затрудняет попытки классификаций. Важно лишь помнить, что истоки отечественного бального танца любой прошлой эпохи и любого народа следует искать в народном танце, в народном творчестве. Это было отмечено выдающимся французским хореографом, реформатором балета Жан-Жорж Новерром, он рекомендовал балетмейстерам путешествовать и изучать народные танцы.

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать вывод, что отечественный бальный танец, являясь элементом народно-художественного хореографического творчества, осуществляет функции духовного воспитания и формирования эстетического вкуса в танцевальном искусстве.

Конкурсный бальный танец опускается в разряд рядового спортивного состязания. В потере целостного характерного образа в танце видится главная проблема. Нельзя допускать исчезновение исторического наследия из сферы бального хореографического искусства. Ответственность в этом вопросе ложится на хореографа-педагога. Работа с танцевальным коллективом должна обязательно вестись с учетом развития творческих данных, а не только в соревновательном аспекте. Преподаватель должен вводить танцоров в творческий мир танца, стремиться находить художественный образ в каждом танце, прививать ощущение позиционирования себя как творца, артиста, творческой личности.

Библиографический список

1. *Секрет танца*. Составитель Т.К. Васильева. Санкт-Петербург: ТОО «Диамант», ООО «Золотой век», 1997.
2. *Современный бальный танец*. Под редакцией В. Стриганова и В. Уральской. Москва: Просвещение, 1978.
3. Бахрушин Ю.А. *История русского балета*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1977.
4. *Роман с танцем*. Составитель М.Ю. Ерёмина. Санкт-Петербург: ООО ТФ «Созвездие» 1998.
5. *Советский балет*. Научно-теоретический и критико-публицистический иллюстрированный журнал министерства культуры СССР. 1982; № 1.

References

1. *Sekret tanca*. Sostavitel' T.K. Vasil'eva. Sankt-Peterburg: TOO «Diamant», OOO «Zolotoj vek», 1997.
2. *Sovremennyj bal'nyj tanec*. Pod redakciej V. Striganova i V. Ural'skoj. Moskva: Prosveschenie, 1978.
3. Bahrushin Yu.A. *Istoriya russkogo baleta*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1977.
4. *Roman s tancem*. Sostavitel' M.Yu. Eremina. Sankt-Peterburg: OOO TF «Sozvezdie» 1998.
5. *Sovetskij balet*. Nauchno-teoreticheskij i kritiko-publicisticheskij illyustrirovannyj zhurnal ministerstva kul'tury SSSR. 1982; № 1.

Статья поступила в редакцию 11.04.20

УДК 378.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00444

***Vinogradova M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

FORMATION OF FLEXIBLE SKILLS AS A CRITERION FOR PREPARING STUDENTS STUDYING IN ENGINEERING FIELDS. Today, around the world, including Russia, the need for new generation of specialists is growing, who would have all the modern professional, practical skills to work in the specialty, be ready for mobility and constant professional career growth. A modern highly qualified specialist must possess flexible skills that allow to better navigate the global transformations, and with which he can freely navigate his profession. Modern university education should be aimed at developing students' universal competencies. A centuries-old pedagogical system must evolve. Today, modern educational technologies do not require students to memorize new material, but to develop their skills in various fields – from planning that is understandable in this situation, to the ability to convince the validity of their decision. In a higher education institution in engineering, special attention is paid to higher mathematics. This discipline is a special educational discipline, which serves as the foundation for the study of other general engineering and special disciplines. In the article the researcher analyzes a set of flexible skills and considers how they can be developed in mathematics classes.

Key words: **flexible skills, professionalism, teaching methods, critical thinking, cluster, general intellectual development, training technologies, highly qualified specialist, universal competencies, modern education.**

***М.В. Виноградова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ КАК КРИТЕРИЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ

На сегодняшний день во всем мире, в том числе и в России, возрастает потребность специалистов нового поколения, которые обладали бы всеми современными профессиональными, практическими навыками работы по специальности, были готовы к мобильности и постоянному профессиональному и карьерному росту. Одним словом, современный высококвалифицированный специалист должен владеть гибкими навыками, которые позволят лучше сориентироваться в мировых трансформациях и в своей профессии. Современное вузовское образование должно быть направлено на развитие у студентов универсальных компетенций. Сложенная вековая педагогическая система должна эволюционировать. Сегодня современные образовательные технологии требуют от обучающихся не заучивание нового материала, а развитие у них навыков различной направленности – от вполне понятного в данной ситуации планирования до умения убеждать, обосновывать свои решения. В высшем учебном заведении на инженерных направлениях особое внимание уделяется высшей математике. Данная дисциплина является особым образовательным предметом, который служит фундаментом для изучения других общеинженерных и специальных дисциплин. В данной статье представлен комплекс гибких навыков, рассмотрено, каким образом можно их развивать на занятиях по математике.

Ключевые слова: **гибкие навыки, профессионализм, методы обучения, критическое мышление, кластер, общеинтеллектуальное развитие, технологии обучения, высококвалифицированный специалист, универсальные компетенции, современное образование.**

На сегодняшний день во всем мире, в том числе и в России, возрастает потребность в специалистах нового поколения, которые обладали бы всеми современными профессиональными, практическими навыками работы, были готовы к мобильности и постоянному профессиональному и карьерному росту, поскольку недостаточно иметь глубокие знания и опыт, чтобы быть успешным. Главная цель, которая стоит перед вузами, заключается в том, чтобы подготовить специалиста квалифицированного, конкурентоспособного на рынке труда. Одним словом, современный высококвалифицированный специалист должен владеть гибкими навыками, с помощью которых можно свободно ориентироваться в своей профессии. Разберем определение гибких навыков, и как можно их развить на занятиях по высшей математике.

Сегодня иметь только знания недостаточно, поэтому необходимо развивать навыки, будь то профессиональные навыки, которые можно связать с личной эффективностью, или те, которые можно применить в различных областях деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что развитие гибких навыков XXI века является одним из образовательных трендов и обязательных факторов, которые должны определять кадровую политику страны [1]. Гибкие навыки ценятся тем, что с их помощью можно лучше сориентироваться в мировых трансформациях, в новых различных направлениях или технологиях.

Гибкие навыки XXI века – это целый комплекс, который включает в себя:

1. Развитие глубокого критического мышления. На сегодняшний день большое количество операций автоматизированы. С помощью действий человека можно проанализировать и интерпретировать правильность и точность применения конкретной технологии [2, с. 77].

2. Креативность. Потребность в людях, которые способны генерировать новые инновационные идеи.

3. Инициативность, умение анализировать и самостоятельно принимать решения, работать в команде, обладать лидерскими качествами личности.

4. Владение медиаграмотностью, а именно, владение знаниями информационных и коммуникационных технологий.

5. Развитие таких качеств личности, как гуманизм, личная, гражданская и социальная ответственность, поликультурная компетентность.

Проанализировав данный комплекс гибких навыков, видим, что они делятся на две части. Первая часть навыков направлена на сферу работы с людьми, а другая часть относится к развитию умственной деятельности.

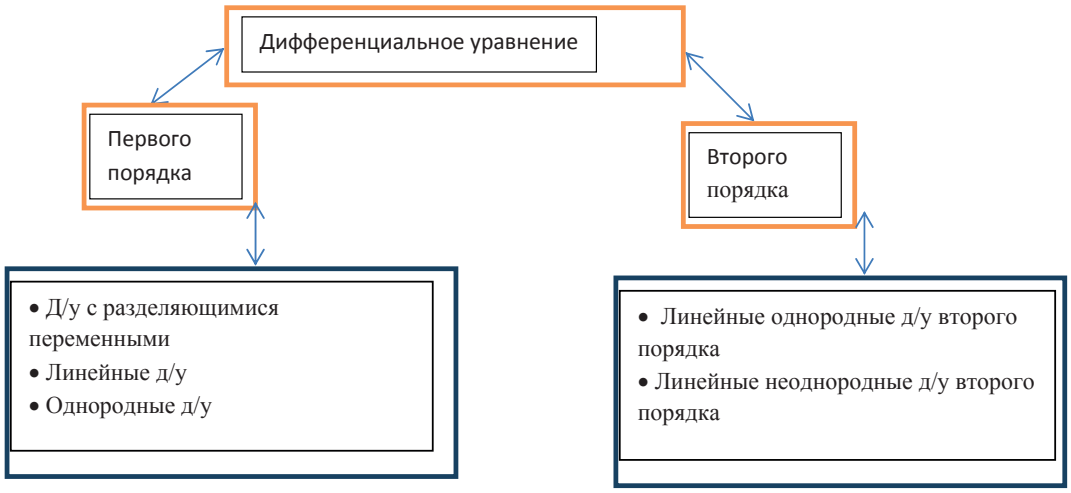
Основной целью обучения в вузе в рамках компетентностного подхода является формирование и развитие у обучающихся, личностных качеств, умений и навыков, необходимых им в будущей профессиональной деятельности [3, с. 99]. Для того чтобы чувствовать себя уверенно в будущем, необходимо: во-первых, развивать свои мыслительные способности, а во-вторых, совершенствовать умение взаимодействовать с людьми. Поэтому ключевым звеном в решении проблемы успешности в будущей профессии является развитие у студентов «гибких навыков». Человек, у которого развит тот комплекс навыков, рассмотренный выше, остается и будет оставаться востребованным в течение длительного времени. Образование должно идти в ногу с развитием современного общества.

Используя элементы технологии развития критического мышления, у обучающихся можно сформировать такие качества личности, как настойчивость, гибкость, поиск компромиссных решений, готовность к планированию. А также

обучающиеся должны быть готовы исправлять свои ошибки и принимать их к сведению в процессе обучения [4, с. 243].

Современное вузовское образование должно быть направлено на развитие у студентов универсальных компетенций XXI века. Сложенная вековая педагогическая система должна эволюционировать. Сегодня современные образовательные технологии требуют от обучающихся не заучивание нового материала, а развитие у них навыков различной направленности – от вполне понятного в данной ситуации планирования до умения убеждать обоснованность своего решения.

В высшем учебном заведении на инженерных направлениях особое внимание уделяется высшей математике. Данная дисциплина является особой образовательной дисциплиной, которая служит фундаментом для изучения других общеинженерных и специальных дисциплин. Главная роль в развитии научного и интеллектуального мировоззрения студентов отводится именно этой дисциплине – высшей математике. Одним из важнейших направлений работы преподавателей является поиск эффективных методов обучения основных разделов дисциплины высшей математики.



Рассмотрим внедрение навыков критического мышления на занятиях по математике в рамках практических занятий у студентов первого курса ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья. Основной целью проведения занятий с элементами внедрения компонентов технологии критического мышления является повышение эффективности обучения, сохранение и поддержание стремления студентов учиться [5, с. 210]. Итоговое практическое занятие по разделу «Дифференциальные уравнения» было проведено в виде математической игры – метод «Кластера». Кластер – это один из способов графического описания материала, с помощью которого изученная тема становится наглядной и быстрее запоминающейся.

Целью нашего занятия [6] является помощь обучающимся в закреплении полученных знаний по разделу «Дифференциальные уравнения» и повышении интереса к изучаемой теме.

Задача занятия: проанализировать и отработать навык применения основных методов решения дифференциальных уравнений.

С помощью таких методов исследования, как сравнительный анализ, синтез мы выявили причинно-следственные связи для решения данных задач [7].

Подготовительный этап. Преподаватель подбирает необходимую информацию для проведения занятия с использованием технологии критического мышления – называет необходимые страницы из учебника для повторения изученного материала. Группа студентов делится на подгруппы по 5 человек каждая [8, с. 103].

Задания к игре: Преподаватель раздает чистые листы размера А4 (для составления кластера) и карточки, на которых описана последовательность действий при построении кластера, а именно:

1. В середине пустой страницы необходимо написать ключевое слово.
2. Вокруг него распределить слова или предложения, подходящие к теме «Дифференциальные уравнения».
3. По мере записи появившиеся слова соединить линиями с ключевым понятием. У появившихся слов, в свою очередь, появляются определенные слова-сопровождения, которые устанавливают логическую связь между ними.

Таким образом, получается графическая «блок-схема», которая отображает информацию по данному заданию. Важно уметь конкретизировать категории, обосновывая их при помощи мнений и фактов, содержащихся в изучаемом материале.

Приведем пример кластера по теме «Дифференциальные уравнения» одной из подгрупп:

Анализируя действия каждой группы студентов, преподаватель оценивает их активность, умение работать в группах, отстаивать свою точку зрения, правильно интерпретировать материал. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что критическое мышление есть у каждого отдельного студента, но не всегда он может применять данный метод, поскольку развитие саморефлексии находится на низком уровне.

В связи с этим система высшего профессионального образования должна способствовать формированию интегрированной системы универсальных знаний, умений и навыков [9, с. 66]. Соответственно, в процессе преподавания математики в высшем учебном заведении необходимо развивать логическое мышление обучающихся, прививать способность критически мыслить, приобретать такие навыки умственной деятельности, как умение анализировать, резюмировать, схематизировать. Для успешного осуществления профессиональной деятельности молодой специалист должен обладать определенным набором компетенций, которые характеризуют его как личность и профессионала, позволяют ему ориентироваться в своей профессии, быть конкурентоспособным на рынке труда [10, с. 106]. Этот результат можно получить, если вышеуказанные методы используются в учебном процессе при использовании современных методов обучения для активизации познавательной деятельности [11, с. 256].

Библиографический список

1. Персиянов К. *Навыки XXI века, или что такое гибкие навыки, сквозные компетенции и глубокое мышление?* Available at: https://cont.ws/@ashacontws/1046114
2. Дроздов В.В., Шадрина Ю.С. Развитие гибких навыков педагогов образовательных организаций через нестандартные формы проведения педсоветов. *Современная психология и педагогика: проблемы и решения*: сборник статей по материалам XXIX Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2019; № 12 (28): 76 – 81.
3. Бирюкова Н.В. Возможности контекстного обучения для формирования и развития личностных смыслов обучения у студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 99 – 101.
4. Якобюк Л.И., Виноградова М.В. Использование элементов технологии развития критического мышления на занятиях по математике у студентов инженерного профиля. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 242 – 246.
5. Виноградова М.В., Мальчукова Н.Н. Способность к критическому мышлению как критерий качественной подготовки будущих бакалавров. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 209 – 211.
6. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations. *ESPACIOS*. 2017; № 38 (40): 17.
7. Tolstoukhova I.V., Kryucheva Y.V., Iakobiuk L.I., Kulikova S.V. The use of mobile technology in professional education of students. *Humanities and Social Sciences Reviews*. 2019; Т. 7, № 4: 899 – 905.
8. Семизоров Е.А. Взаимоотношения профессорско-преподавательского состава и родителей в формировании физкультурного образования студентов в высшем учебном заведении. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 102 – 104.
9. Виноградова М.В. Повышение уровня математических знаний с использованием контекстных задач. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019; Т. 8, № 3 (28): 64 – 66.
10. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Повышение учебной успешности студентов при изучении математики по направлению подготовки «Агроинженерия». *Агропродовольственная политика России*. 2017; № 9 (69): 104 – 108.
11. Бирюкова Н.В. Деловая игра как средство развития личностных смыслов обучения у студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 255 – 257.

References

1. Persiyanov K. *Navyki XXI veka, ili chto takoe gibkie navyki, skvoznye kompetencii i glubokoe myshlenie?* Available at: https://cont.ws/@ashacontws/1046114
2. Drozdov V.V., Shadrina Yu.S. Razvitie gibkih navykov pedagogov obrazovatel'nyh organizacij cherez nestandartnye formy provedeniya pedsovetov. *Sovremennaya psihologiya i pedagogika: problemy i resheniya*: sbornik statej po materialam XXIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2019; № 12 (28): 76 – 81.
3. Biryukova N.V. Vozmozhnosti kontekstnogo obucheniya dlya formirovaniya i razvitiya lichnostnyh smyslov obucheniya u studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 99 – 101.
4. Yakobyuk L.I., Vinogradova M.V. Ispol'zovanie `elementov tehnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya na zanyatiyah po matematike u studentov inzhenernogo profilya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 242 – 246.
5. Vinogradova M.V., Mal'chukova N.N. Sposobnost' k kriticheskomu myshleniyu kak kriterij kachestvennoj podgotovki buduschih bakalavrov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 209 – 211.
6. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations. *ESPACIOS*. 2017; № 38 (40): 17.
7. Tolstoukhova I.V., Kryucheva Y.V., Iakobiuk L.I., Kulikova S.V. The use of mobile technology in professional education of students. *Humanities and Social Sciences Reviews*. 2019; T. 7, № 4: 899 – 905.
8. Semizorov E.A. Vzaimootnosheniya professorsko-prepodavatel'skogo sostava i roditelej v formirovanii fizkul'turnogo obrazovaniya studentov v vysshem uchebnom zavedenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 102 – 104.
9. Vinogradova M.V. Povyshenie urovnya matematicheskih znanij s ispol'zovaniem kontekstnyh zadach. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2019; T. 8, № 3 (28): 64 – 66.
10. Mal'chukova N.N., Kulikova S.V. Povyshenie uchebnoj uspeshnosti studentov pri izuchenii matematiki po napravleniyu podgotovki «Agroinzheneriya». *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; № 9 (69): 104 – 108.
11. Biryukova N.V. Delovaya igra kak sredstvo razvitiya lichnostnyh smyslov obucheniya u studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 255 – 257.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 37.035 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00445

Goncharova I.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: irina.i.goncharova@bk.ru*
Vasileva M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: was_mari@mail.ru*

USE OF THE TECHNOLOGY "THEORY OF INVENTIVE PROBLEMS SOLVING" IN FORMING CULTURE OF CONSUMPTION IN CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE. The article presents theoretical justification and description of testing of pedagogical conditions for the use of educational technology "Theory of Inventive Problem Solving" (TIPS) in forming the foundations of culture of consumption in children during preschool childhood. Senior preschool age is recognized by researchers, educators as the most sensitive period for the assimilation of the beginnings of various directions of culture. Consumer culture is no exception. It is important from a preschool age to instill in children a conscious attitude to the world around us, to form a careful attitude to both the natural and man-made environment. The authors of the article focus on the need to search in modern educational practice for the most effective means of forming the foundations of environmental and economic culture among the younger generation. The TIPS technology is used to a greater extent for the development of creative imagination and thinking. The use of its potential regarding the formation of a consumption culture seems to us a fairly new process. The researchers believe that a modern person should be able to non-standard solve many issues, including issues related to the conservation and augmentation of the resources of the planet, and this process should begin in the period of preschool childhood. Pedagogical conditions are formulated and justified in the article that make it possible to effectively carry out the process of forming a consumption culture in older preschool children using the TIPS technology.

Key words: **consumption culture, non-standard solutions, loosening stereotypes, pedagogical conditions, components of culture of consumption.**

И.И. Гончарова*, д-р пед. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: irina.i.goncharova@bk.ru*
М.И. Васильева, *канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: was_mari@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ» В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлено теоретическое обоснование и описание апробации педагогических условий использования образовательной технологии «Теория решения изобретательских задач» (ТРИЗ) в формировании основ культуры потребления у детей в период дошкольного детства. Старший дошкольный возраст признан исследователями, педагогами как наиболее сенситивный период к усвоению начал различных направлений культуры. Культура потребления не является исключением. Важно с дошкольного возраста привить у детей осознанное отношение к окружающему миру, сформировать бережное отношение, как к природной, так и рукотворной среде. Авторы статьи акцентируют внимание на необходимости поиска в современной образовательной практике наиболее эффективных средств формирования основ экологической и экономической культуры у подрастающего поколения. Технология «ТРИЗ» в большей степени используется для развития творческого воображения и мышления. Использование её потенциала относительно формирования культуры потребления представляется нам достаточно новым процессом. Мы считаем, что современный человек должен уметь нестандартно решать многие вопросы, в том числе и вопросы, связанные с сохранением и преумножением ресурсов нашей планеты, и данный процесс должен начинаться в период дошкольного детства. В статье сформулированы и обоснованы педагогические условия, позволяющие эффективно осуществлять процесс формирования культуры потребления у детей старшего дошкольного возраста средствами технологии «ТРИЗ».

Ключевые слова: **культура потребления, нестандартные решения, расшатывание стереотипов, педагогические условия, компоненты культуры потребления.**

Экономическая образованность населения сегодня является предметом исследования ученых разных областей научного знания. От уровня экономической компетентности во многом зависит успешность жизни и деятельности личности. Являясь участником разнообразных по характеру общественно-экономических отношений, человек демонстрирует уровень компетентности в них и одновременно ощущает их влияние на характер свой жизни. Готовность личности к социально-экономическим отношениям, создание оптимальных условий, позволяющих освоить опыт, апробировать его в реальном социальном мире, является предметом современных исследований.

Особое значимое место в этом вопросе занимает период первоначального складывания социального опыта. Во многом этот процесс зависит от тех ценностей, что сложены в обществе и от того, каким образом общество, в первую очередь родители и педагоги, помогают ребенку познакомиться, а затем и освоить, принять их. Решение различных проблем, связанных с жизнь и деятельностью общества, во многом зависит от уровня развития культурных основ различных процессов в обществе, и процесс формирования культуры потребления у подрастающего поколения не является исключением [1]. Сегодня мы существуем в ситуации перехода от глобального понимания необходимости выполнения действий, связанных с культурой потребления различного рода благ, и несовершенством, неподготовленностью окружающей среды к данному процессу. Причем среда в данном случае выступает в различных своих параметрах: это и социальное окружение, взаимоотношения, и предметные объекты как маркеры этой деятельности. Создание обогащенной среды, позволяющей освоить ребенку уже в период дошкольного детства социокультурное пространство, является одной из важных направляющих в изменении содержания дошкольного образования. В данном процессе нам необходимо руководствоваться культурологическим и компетентностным подходами.

В основе идеологии Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования лежит «ценностная система координат культуры достоинства», предложенная А.Г. Асмоловым [2]. Анализируя сложившуюся ситуацию в современном образовании, исследователи актуализируют вопросы, связанные с необходимостью внедрения в образовательную практику культуры достоинства. Данный вид культуры выступает в противовес культуре полезности, прагматичный характер которой бывает более привычным для современной жизни. Содержание образования на всех ступенях призвано создать такие условия, которые позволили бы выстроить слагаемые культуры потребления с ориентацией на гуманный вектор потребления по отношению к природному и предметному миру.

В культуре достоинства «бюджет детства» значительно расширяется. С этой позиции дошкольное детство – это единственный период в жизни человека, когда интенсивно происходит становление творческой активности, инициативности, самостоятельности, произвольности, самосознания и др., поэтому так важен правильный подбор педагогических условий, которые будут способствовать становлению и развитию данных качеств. Ориентация на творчество, нестандартность решения различных жизненных ситуаций, в том числе и в области экономической деятельности, является одной из приоритетных сторон педагогического процесса [там же].

Формирование у ребенка в период дошкольного детства основ культуры потребления является значимым вопросом, так как требует сместить в воспитании акценты с «культуры полезности» на превалирование «культуры достоинства». Раннее, пусть и косвенное, включение ребенка в систему экономических отношений, потребительского поведения требует поиска эффективных средств и условий формирования у него культуры потребления.

Экономическое воспитание дошкольников – довольно новое направление дошкольной педагогики. Значимыми с методологической точки зрения для вопросов воспитания экономического поведения человека как потребителя благ являются работы П.О. Абдулвагабовой, Н.Л. Беляевой, Л.Н. Галкиной, Л.А. Голуб, А.А. Смоленцевой, А.Д. Шатовой и др.

Значимость любого исследования определяется наличием противоречий, возникающие в образовательной практике, которые призвана решить педагогическая наука, обосновывая и показывая пути технологически верных решений. Анализ образовательной практики позволяет выделить следующие противоречия: с одной стороны, значимыми становятся вопросы необходимости воспитания культуры потребления, начиная с дошкольного возраста, и вместе с тем мы отмечает недостаточное внимание к этой проблеме педагогов-практиков, более того, знаниевый подход к решению этой проблемы привычным образом вытесняет деятельностный. Обращение к вопросу формирования культуры потребления в образовательной практике эпизодичное, несистемное, требует разработки методических основ, программного содержания, педагогических технологий с учетом изменяющейся социальной ситуации развития ребенка-дошкольника.

Мы актуализируем вопрос воспитания культуры потребления с позиции развития у ребенка нестандартного мышления, творческого подхода к утилизации использованных предметов, материалов. Творческое, нестереотипное вторичное использование предметов, материалов может являться одним из направлений формирования культуры потребления у подрастающего поколения [3].

Теоретическое обоснование и апробация педагогических условий воспитания основ культуры потребления у детей старшего дошкольного возраста посредством использования образовательной технологии «Теория решения изобретательских задач» (ТРИЗ) явилась целью нашего исследования. Выбор данной образовательной технологии связан с тем, что она имеет несомненный развивающий потенциал, позволяющий складывать знания о качествах, материалах, назначении предметов и явлений окружающего мира, одновременно развивая у детей творчество и мышление. Творческое воображение, мышление, навыки деятельности, связанные с продуктивным её характером, важны, если мы говорим об основах формирования экономически и экологически грамотного человека.

В своем исследовании мы предполагали, что технология ТРИЗ может выступать эффективным средством формирования культуры потребления у детей старшего дошкольного возраста, если педагог в работе с детьми использует игры и методы, направленные на развитие у детей нестандартного мышления в принятии решений, в поиске средств и способов деятельности по рациональному и грамотному потреблению различных благ, а содержание игр ориентирует детей на бережное и экономное использование ресурсов.

Понимая культуру потребления как «свод правил и норм, регулирующих поведение человека в сфере приобретения товаров и услуг (продукты, вещи, развлечения, отдых и т.п.)» [4, с. 45], в теоретическом плане потребление мы рассматриваем как одну из составляющих активности личности. Потребляя, человек не пассивно удовлетворяет свои потребности, а несет определенного рода отношение, и данное отношение не только к предметам, а к существованию мира в целом, это часть нашей культуры [5].

Обобщая представленные выше определения, можно рассматривать культуру потребления как определённые нормы, помогающие управлять поведением в процессе приобретения вещей, услуг. Как сложное интегративное явление, культура потребления, конечно же, ориентирована и на формирование в равновесии таких слагаемых, как духовные, материальные и социальные потребности. Весь этот процесс должен быть направлен на гармонизацию составляющих личности человека и затрагивать глубинные процессы интеграции. Важно в ребенке воспитать систему ценностей, которые будут своеобразным компасом в векторе его поведения.

В опытно-экспериментальной работе, проведенной под нашим руководством студентами Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ХГУ имени Н.Ф. Катанова направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование» и студентами колледжа педагогического образования, информатики и права, приняли участие 140 детей подготовительных к школе групп (70 детей – экспериментальная группа и 70 детей – контрольная), педагоги дошкольных организаций. Работа осуществлялась с детьми старшего дошкольного возраста на базе МБДОУ «ЦРР детский сад «Василек»», «ЦРР детский сад «Дельфин»» города Абакана Республики Хакасия. Основаниями для выборки послужили возраст детей – старший дошкольный; организация педагогического процесса по единой образовательной программе – «От рождения до школы» (под ред. Н.Е. Вераксы и др.); уровень квалификации педагогов – первая и высшая квалификационная категории. Работа проводилась с сентября 2019 года по март 2020 года.

На констатирующем этапе определялся уровень культуры потребления у детей старшего дошкольного возраста на начало исследования. В основу его выделения положены данные о компонентном составе культуры потребления дошкольников, обозначенные в исследовании А. Крулехт: «эмоционально-ценностный компонент, который включает отношение ребенка к тем ценностям материальной культуры, которыми он начинает пользоваться в своей деятельности, связанной с потреблением. Данный компонент предполагает наличие у детей положительных эмоций от деятельности, ориентированной взрослыми на бережливость, максимально экономное получение требуемых результатов при использовании имеющихся в детском распоряжении средств;

- когнитивный (смысловой) компонент связан с осознанием ограниченности материальных ресурсов, познанием рациональных способов использования имеющихся средств и резервов. Данный компонент предполагает наличие основ экономического мышления, способности находить нравственно и экономически верные решения, намечать пути и способы реализации цели, сопоставляя со своими возможностями; самокритично оценивать правильность принятого решения и результатов своей деятельности;
- мотивационно-деятельностный компонент определяет готовность старших дошкольников практически решать соответствующие их возрастным возможностям типичные житейские проблемы, связанные с потреблением материальных ресурсов в детской деятельности. Этот компонент предполагает инициативность, самостоятельность детей в поиске средств и способов реализации деятельности, например, по преобразованию предметов для удовлетворения своих игровых потребностей при соизмерении их с имеющимися возможностями» [4, с. 46].

В ходе анализа ответов детей на вопросы беседы и решения проблемных ситуаций мы выявили, что старшие дошкольники демонстрируют отрывочные представления о поведении людей в контексте сохранения, бережного отношения к предметам, ресурсам. Родители и педагоги не являются образцом такого поведения всегда. Они, как правило, декларируют правильное поведение, но не во всех случаях жизни грамотно распоряжаются благами. Для ребенка дошкольного возраста важно систематическая демонстрация правильного поведения с пояснениями, убежденность взрослых в правильности действий и следование им. Как показывают ответы детей, значимые взрослые этого не демонстрируют во всех моментах своей жизни. Безусловно, в опыте жизни детей есть моменты, когда взрослые и сортируют мусор, и изготавливают из вторичного сырья поделки, необходимые и для жизни, и для детской игры, но все эти процессы проходят спонтанно, без опоры на грамотное психолого-педагогическое сопровождение, без учета возрастных особенностей ребенка и часто без его участия. Ребенок остается быть наблюдателем, а не участником этой деятельности.

Для определения у детей старшего дошкольного возраста уровней культуры потребления на основе программы экономического воспитания детей и содержания компонентов данного вида культуры нами были выбраны и содержательно наполнены диагностические задания на выявление уровня сформированности у детей культуры потребления: «Выбери выражение лица»; беседа с детьми; решение проблемной игровой ситуации с использованием картинок.

Количественный анализ результатов показал, что и в экспериментальной, и контрольной группах дети в большей степени (64% в экспериментальной группе и 61% в контрольной группе) демонстрировали положительное отношение к такого рода деятельности. Дети отмечали, что интересно что-то изготавливать вместе с взрослым, что из ненужных материалов обязательно надо делать игрушки, что «сколько бы игрушек не было у ребенка, всегда для игры нужно что-то рисовать и изготавливать». У данной категории детей наблюдалось положительное отношение к коллекционированию и использованию данных вещей в продуктивной и игровой деятельности. Вместе с тем были дети (по 16% в каждой из групп), кто выбирал в 3 – 4 предложенных ситуациях эмоцию «отвращение». Беседа с детьми показала, что у данной категории детей опыт вторичного использования вещей, предметов представлен слабо и отсутствует деятельность со значимыми взрослыми по изготовлению поделок. Данная категория детей ориентируется на потребление готовых игрушек: «Лучше домик для кукол купить, у него есть

несколько этажей и веранда»; «Такой кораблик не поплывет, утонет, лучше купить радиоуправляемую лодку», «Собирать ненужные вещи нельзя, это не полезно».

Когнитивный компонент выявлялся с помощью беседы с детьми, мы определяли наличие основ экономического мышления у дошкольников, представления об ограниченности ресурсов планеты, представления о месте и роли каждого человека и самого ребенка в решении проблем экологии, так как экономические и экологические аспекты жизнедеятельности человека связаны. Ответы детей оценивались, исходя из понимания позиции бережного, целесообразного отношения к природным богатствам. Детей с высоким уровнем экономических представлений в обеих группах выявлено не было. К среднему уровню мы относили детей, которые отвечали не на все на вопросы беседы, аргументировать свои ответы не могли, примеры приводили с помощью взрослого, вместе с тем демонстрировали принципиальное понимание предложенной темы. Таких детей в экспериментальной группе было 54% и 57% в контрольной. Дети данной группы отмечали, что природные богатства не безграничные, что «надо кормить птиц, выбрасывать мусор», «поливать, сажать деревья» и др. Дети в большей степени имеют экологические представления о бережном отношении к природным ресурсам.

Технологическая функция педагогики как науки заключается в том, чтобы создать и апробировать образовательные технологии, способствующие решению поставленных педагогических задач. В ходе нашей опытно-экспериментальной работы с целью повышения уровня культуры потребления детей старшего дошкольного использовалась технология ТРИЗ.

Работа с детьми экспериментальной группы проводилась в течение шести месяцев (октябрь 2019 года – март 2020 года). Так как одним из ведущих средств воспитания данного вида культуры была выбрана технология ТРИЗ, то вначале были скомпонованы и адаптированы с позиции содержания игры, которые соответствуют поставленным целям и задачам работы с детьми.

Остановимся на раскрытии логики составления перспективного плана работы с детьми и выделении целей выбранных игр. Мы ставили перед собой задачу показать детям скрытые свойства и свойства и качества предметов, которые можно использовать и руководствоваться ими при создании новых функциональных возможностей предметов.

Затем с помощью использования метода фокальных объектов помогали детям трансформировать объект, «превращать» его в другой, используя его качества. Мы помогали детям представить разные варианты использования традиционных вещей, задумываться о том, каким образом можно их ещё раз использовать. С одной стороны, мы закладываем в детях здоровый рационализм, а с другой, помогаем видеть необходимость ценностного отношения к вещам и даже – глобально – к вопросу сохранения порядка на планете. Учитывая легкую внушаемость детей дошкольного возраста, лабильность, доверие к мнению значимых взрослых эти вопросы можно успешно решать, тем самым воспитывать у детей основы всепланетарного мышления.

Следующая группа задач предполагала «расшатать» у детей стереотипы использования свойств предметов после того, как они выполнили своё предназначение. Мы создавали для детей проблемные ситуации, в которых им предлагался выбор материалов для деятельности, преобразование предметов. Безусловно, в основе были игры «ТРИЗ», предполагающие «мозговой штурм». Изготовление для игры нестандартных вещей, разрешение проблем в игровых ситуациях, например, «Спасение планеты ZET» и т.п. позволяло сменить стереотипы поведения, вырабатывать критичность оценок выбранных решений и, конечно, создавать тот багаж представлений, ручной умелости, который в бытовой деятельности позволяет констатировать сформированность нового, правильного потребительского поведения.

Контрольная диагностика детей выявила положительную динамику в развитии навыков культуры потребления у детей, они стали демонстрировать положительное отношение к изготовлению из бросового материала игрушек, атрибутов и т.д. Результаты беседы, которая была направлена на выявление уровня когнитивного компонента культуры потребления, показали, что представления детей в данной группе стали более системными, осознанными и расширенными. Ответы детей были на более высоком, качественном уровне в сравнении с констатирующим этапом, они грамотно объясняли необходимость рационального использования всех природных и материальных богатств. В целом дети осознали значимость труда взрослых и важность результата труда, бережного отношения к нему.

Таким образом, использование технологии ТРИЗ в формировании культуры потребления у детей старшего дошкольного возраста допустимо, если педагог в работе с дошкольниками использует игры, содержание которых ориентирует на бережное и экономное использование ресурсов, а также обеспечивает развитие у детей нестандартного подхода к использованию свойств предметов и материалов и видит в этом как важное утилитарное назначение, так и начало формирования основ культуры потребления.

Библиографический список

1. Голованова Н.Ф. *Социализация и воспитание ребенка*. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
2. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. *Проблемы современного образования*. 2010; № 2: 4 – 17.
3. Беляева Н.Л. *Экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Елабуга, 2008.
4. Крулехт А.А. Культура потребления как современная проблема воспитания личности. *Вестник КГУ имени Некрасова*. 2008; №4: 44 – 47.
5. Безрукова Л.В. *Формирование ценностного отношения к окружающему миру у старших дошкольников.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 1999.

References

1. Golovanova N.F. *Socializaciya i vospitanie rebenka*. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
2. Asmolov A.G. Strategiya i metodologiya sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2010; № 2: 4 – 17.
3. Belyaeva N.L. *`Ekonomicheskoe vospitanie detej starshego doshkol'nogo vozrasta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Elabuga, 2008.
4. Kruleht A.A. Kul'tura potrebleniya kak sovremennaya problema vospitaniya lichnosti. *Vestnik KGU imeni Nekrasova*. 2008; №4: 44 – 47.
5. Bezrukova L.V. *Formirovanie cennostnogo otnosheniya k okruzhayuschemu miru u starshih doshkol'nikov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 1999.

Статья поступила в редакцию 06.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00446

Grigoryeva M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: marinag22@mail.ru*

Satretdinova R.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: satretdinova.raisa@yandex.ru*

FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS DURING THE COURSE "THE RUSSIAN LANGUAGE AND RHETORIC CULTURE" COURSE. Formation of technical university students' professional communicative competence during the course "Russian Language and Rhetoric Culture" is discussed in the article. Optimization of humanities training in a technical university involves a constant search for new approaches to adapting classes with modern teaching technologies, to expanding the course's boundaries and its integration into other academic disciplines. The authors summarize the teachers' practical experience of the Russian Language Department in Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) and their work with students of the technical university. The aids of the discipline are presented: creative tasks, types of students' independent work in the classes and outside, as well as the possibility of distance learning.

Key words: **professional communicative competence, students of technical university, undergraduate, Russian Language and Rhetoric Culture, students' independent work, distance learning environment.**

М.А. Григорьева, *канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: marinag22@mail.ru*

Р.С. Сатретдинова, *канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: satretdinova.raisa@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В КУРСЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи». Оптимизация обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе предполагает постоянные поиски новых подходов к наполнению занятий современными технологиями обучения, расширению границ курса и его интеграции в другие учебные дисциплины. Авторы обобщают практический опыт работы преподавателей кафедры русского языка Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин) со студентами технического вуза. Представляются рабочие учебные материалы: задания творческого характера, виды самостоятельной работы студентов в аудитории и вне её, а также возможности дистанционного обучения.

Ключевые слова: **профессиональная коммуникативная компетенция, студенты технического вуза, бакалавриат, русский язык и культура речи, самостоятельная работа студентов, дистанционная среда.**

Сегодня ситуация с русским языком в нашей стране волнует российское общество. Мы подошли к осознанию того, что состояние русского языка является не только предметом интереса учёных, но и теснейшим образом связано с национальными и политическими процессами, образовательной и культурной стратегией страны. Сохранение русского языка рассматривается на государственном уровне. Вопросы о статусе русского языка в нашем обществе нашли отражение в Федеральном законе о русском языке [1].

На первом съезде Общества русской словесности рассматривались проблемы популяризации русского языка и литературы. Президент России отметил: «Сбережение русского языка, литературы и нашей культуры – это вопросы национальной безопасности, сохранения своей идентичности в глобальном мире» [2].

Заседание Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку было посвящено роли русского языка и языков народов России в укреплении государственности, совершенствовании мер по сохранению и развитию национальных языков. Было подчёркнуто: «Богатство русского языка, его неисчерпаемые возможности – это золотой запас, который необходимо по достоинству ценить и всемерно оберегать». Владение образной, литературной и грамотной речью увеличивает конкурентное преимущество человека и определяет его общую культуру [3].

Развитие коммуникативных способностей выпускников вузов в XXI веке приобретает особую значимость. Большинство вузов как гуманитарных, так и технических, очень серьёзно подходят к этой проблеме, понимают её важность. Задача педагогов высшей школы – подготовка грамотного специалиста, умеющего общаться в профессиональной среде. Сегодня отмечается тенденция сочетания традиционного классического образования и новых технологий. Это проявляется не в механической передаче знаний, а вовлечении студентов в научно-исследовательскую деятельность, в поддержке их творческой активности. Успех этого процесса, безусловно, зависит как от желания самого студента, так и от готовности преподавателя вести подобную работу.

Занятия по русскому языку и культуре речи в техническом вузе способствуют формированию не только коммуникативной компетенции студентов, но и обогащают духовный мир личности, воспитывают бережное отношение к русскому языку, развивают молодого специалиста как конкурентоспособного профессионала.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» в техническом вузе – это единственный речеведческий курс, который призван обучить студентов эффективному профессиональному общению.

Основные задачи нашего курса:

- дать знания об особенностях научного стиля речи, о правилах ведения деловых переговоров и совещаний, требованиях речевого и делового этикета;
- расширить активный словарный запас студентов, совершенствовать умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, составлять деловые письма, сообщения, вести деловую переписку в соответствии с нормами современного русского литературного языка;
- привить навыки исследовательской деятельности, словесного оформления публичного выступления в соответствии с нормами речевого и делового этикета.

В Новосибирском государственном архитектурно-строительном университете (Сибстрин) дисциплина «Русский язык и культура речи» ведётся для студентов первого курса всех строительных направлений и профилей. С первых занятий преподаватели кафедры объясняют студентам важность и полезность практического владения русским языком и культурой речи в профессиональной деятельности. Такая установка помогает преподавателям создавать творческую атмосферу на занятиях, при составлении практических заданий учитывать техническое направление студентов. Учащиеся убеждаются в том, что новая дисциплина не является повторением школьного курса русского языка.

Сегодня издательства выпускают много учебно-методической литературы по русскому языку и культуре речи. Однако сложно найти пособия для студентов негуманитарных направлений, особенно для технических вузов. Учитывая эти обстоятельства, преподаватели кафедры русского языка подготовили учебные пособия для студентов строительных направлений и профилей «Русский язык и культура речи», «Основы публичного выступления», а также разработали и представили необходимые учебные материалы на электронном портале университета. В настоящее время курс дисциплины обеспечен всеми необходимыми учебно-методическими материалами.

В большинстве технических вузов наблюдается тенденция сокращения учебных часов, отведённых на гуманитарные дисциплины. В НГАСУ (Сибстрин) в последние годы аудиторные часы по дисциплине «Русский язык и культура речи» сократились до 25% учебного времени по отношению к 75% самостоятельной работы. Возникает необходимость в соответствии с требованиями государственных стандартов в области образования искать новые методы и способы наполнения содержания практических занятий и самостоятельной работы студентов. В связи с сокращением аудиторного времени по данной дисциплине преподаватели кафедры русского языка используют инновационные методы в обучении курсу «Русский язык и культура речи» студентов технического вуза.

Надо сказать, что в требованиях ФГОС 3+ делался акцент на общекультурных компетенций, таких как способность к коммуникации в устной и письменной формах, формирование навыков устных выступлений на научно-практических конференциях и ведения научно-исследовательской работы.

Сегодня государственные стандарты ФГОС 3++ в области образования предполагают формирование на базе русского языка следующих универсальных компетенций: владение навыками логического и аргументированного анализа текстов профессионального содержания, способность оформлять полученные рабочие результаты в виде статей, докладов на научно-технических конференциях, презентаций и учебно-научных отчётов.

В новых Стандартах особое внимание уделяется умению вести деловую переписку, логически верно и аргументированно строить устное высказывание в профессиональной среде; владеть способами и приёмами деловых коммуникаций; знать различные риторические приёмы и способы подготовки публичного выступления и ведения деловых переговоров и совещаний; владеть нормами речевого и делового этикета.

Нами предложены методы и способы повышения эффективности аудиторной и самостоятельной работы студентов, наполнения содержания дисциплины «Русский язык и культура речи». Во многом в этом направлении способствует действующая в НГАСУ (Сибстрин) единая электронная образовательная информационная среда, где каждый преподаватель и студент имеют свой личный кабинет и возможность работать с информационными материалами и Интернет-источниками. Дисциплина «Русский язык и культура речи» в электронном ресурсе наполнена необходимыми учебными материалами, куда включены: рабочая программа дисциплины, курс лекций для самостоятельного изучения, практические задания, список рекомендованной литературы, вопросы к зачёту, промежуточный и итоговый тесты.

Преподаватели кафедры в своей работе опираются на знания и умения студентов, полученные ими в школьном курсе русского языка, при подготовке сдачи ЕГЭ. Особое значение приобретает формирование навыков грамотного письма, так как научно-технический язык используется, прежде всего, в письменном виде, а к письменному тексту предъявляются более строгие требования с точки зрения соблюдения орфографических, пунктуационных и грамматических норм. При работе с профессионально-ориентированными текстами преподаватель также уделяет внимание усвоению орфоэпических и лексических норм.

В процессе подготовки занятий преподаватели учитывают профессиональную направленность студентов технического вуза. Задания для аудиторной и внеаудиторной работы базируются на научных текстах по профилям и направлениям, специально подбирается языковой и грамматический материал для будущих строителей, архитекторов, программистов и экономистов-социологов.

На уроке при изучении научного стиля речи классифицируются и анализируются специальные профессиональные термины на материале учебно-научных текстов. На научных текстах подъязыка специальности отрабатываются нормы русского языка.

Наблюдая монологическую речь студентов I курса, необходимо отметить, что продуцирование собственной речи представляет для них наибольшую трудность. В школе учащихся нацеливают на успешную сдачу ЕГЭ и мало внимания уделяют развитию навыков устного выступления. Важной методической задачей педагогов в формировании у студентов умений строить собственные высказы-

вания является введение различных творческих заданий продуктивного характера.

Особый интерес вызывают своеобразные мини-конференции на уроке, когда обсуждаются научные тексты различных жанров производственной направленности. Для формирования риторических умений на практических занятиях студентам предлагается подготовить устное выступление на 5 – 7 минут по направлениям и профилям подготовки. На уроке обращается внимание на составление плана устного выступления, его структуру, приёмы и способы привлечения внимания аудитории. Оживлённо проходят в аудитории обсуждения студенческих докладов-сообщений. Вместе со студентами разработаны критерии оценивания устного выступления, в которых учитывается умение использовать риторические способы и приёмы, устанавливать контакт с аудиторией, владеть невербальными средствами и техникой речи. Студенты учатся полемике и этике ведения спора. Только моделируя на занятиях условия создания публичной речи, приближённые к реальной ситуации, можно научить студента быть успешным оратором.

Лучшие доклады сами студенты рекомендуют на студенческую научно-практическую конференцию. Многие студенты уже с первого курса начинают заниматься научно-исследовательской деятельностью, участвуют в внутривузовских и межвузовских конференциях, учатся публично представлять результаты своих научных работ, обосновывать выводы.

Студенты НГАСУ (Сибстрин) активно участвуют в олимпиадах по русскому языку и культуре речи, посещают научные кружки русского языка и ораторского искусства, организуемые кафедрой русского языка. На кружке отрабатываются полученные умения, демонстрируются знания в области русского языка, культуры речи, риторики, художественной литературы.

На занятия по русскому языку и культуре речи преподаватель для анализа часто подбирает художественные тексты о творчестве известных писателей и поэтов. Студенты анализируют языковые средства выразительности, идиостиль автора.

Немаловажное значение придаётся на уроках социально-этическим аспектам общения, речевому этикету, грубые нарушения которого нередки, к сожалению, в студенческой среде. Речевой этикет необходим не только в научной сфере, но и в профессиональной коммуникации. Сейчас знание этикета является необходимым профессиональным качеством специалиста.

Преподаватели кафедры русского языка НГАСУ (Сибстрин) постоянно уделяют внимание письменным и устным жанрам делового общения. Студент должен демонстрировать коммуникативную компетентность в профессионально значимых жанрах при сборе материала для составления учебного отчёта по практике и при написании пояснительной записки к курсовой работе и проекту.

Изучая письменные жанры делового общения, студенты рассматривают виды и структуру деловых писем, учатся вести деловую переписку, составляют анкету и резюме, анализируют языковые особенности деловой рекламы.

На занятиях, посвящённых деловому общению, вводятся лингвистические упражнения с элементами ролевой игры, которые позволяют моделировать ситуации и речевое поведение в деловой сфере, например, разговор по телефону, собеседование при трудоустройстве, диалог с начальником или с подчинённым, проведение деловых переговоров, ведение полемики по социально значимым проблемам и др. Важно с целью избегания конфликтных ситуаций и трудовых споров в ходе диалога акцентировать внимание учащихся на использовании норм культуры речи, соблюдении стилевых требований в различных речевых ситуациях.

Особое внимание на занятиях уделяется невербальному общению, так как жесты, мимика, интонация – важнейшая часть делового общения. Студенты учатся оценивать технику речи оппонента, мимику и жесты другого человека.

В учебном процессе используются различные способы промежуточного и итогового контроля: творческие задания, сообщения на научные темы, тест, контрольные вопросы.

Как мы упоминали выше, большую часть самостоятельной работы составляет внеаудиторная. Внеаудиторная работа студентов под руководством преподавателей может осуществляться в системе Moodle через личный кабинет. ЭБС IPRbooks и Электронный каталог библиотеки вуза дают студентам возможность изучать рекомендованную преподавателями литературу, работать с первоисточниками по выбранной теме, выполнять конспектирование указанных статей и монографий. Форум позволяет преподавателю при помощи электронной переписки включать студента в процесс обучения, отвечать на вопросы и исправлять недочёты в работе.

В своей деятельности кафедра русского языка наполняет дисциплину различными видами творческих заданий: работа со словарями, составление глоссария; создание презентаций по изученному материалу, использование аудио- и видео- записей при подготовке устного сообщения; просмотр телепередач с целью обсуждения в группе, информации Вконтакте, Instagram, Facebook; использование в учебной деятельности Интернет-порталов (ГРАМОТА.РУ, gramma.ru и др.); участие в олимпиадах по русскому языку и литературе, конкурсах по риторике, студенческих научно-практических конференциях различного статуса [4].

Как мы уже писали выше, коммуникативная компетенция студентов технического вуза важна для эффективного общения в профессиональной среде. Речевая культура – это инструмент профессиональной деятельности будущего специалиста. Несомненно, в практике преподавания русского языка и культуры речи существуют проблемы. Дисциплина «Русский язык и культура речи» ведётся для бакалавриата только в 1 семестре. Развивать языковую коммуникативную культуру студентов в рамках одного семестра, безусловно, – задача очень сложная. На наш взгляд, формирование профессиональной языковой культуры будущих специалистов должно проводиться на всех уровнях высшего образования.

Мы считаем, что студент в строительном вузе должен овладеть не только техническими знаниями, но и получить общекультурное развитие, научиться грамотно пользоваться словом, убедительно излагать свои мысли, развивать риторические навыки и умения.

Д.С. Лихачёв писал, что «самая большая ценность народа – это язык, язык, на котором он пишет, говорит, думает. Думает! Это надо понять досконально, во всей многозначности и многозначительности этого факта. Ведь это значит, что вся сознательная жизнь человека проходит через родной ему язык. Эмоции, ощущения – только окрашивают то, что мы думаем, или подталкивают мысль в каком-то отношении, но мысли наши все формулируются языком» [5].

Библиографический список

1. *О государственном языке Российской Федерации*. Федеральный закон от 01.06.2005 N 53-ФЗ (последняя редакция). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/
2. *Национальный акцент*. Available at: https://nazaccent.ru/content/20813-putin-sberezhenie-russkogo-yazyka-eto.html
3. *Совместное заседание Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку*. Available at: https://www.putin-today.ru/archives/11676
4. Григорьева М.А., Сатретдинова Р.С. Дистанционная среда как средство наполнения внеаудиторной самостоятельной работы дисциплины «Русский язык и культура речи» в техническом вузе. *Актуальные вопросы архитектуры и строительства*: материалы XII Всероссийской научно-технической конференции. Новосибирск: НГАСУ (Сибстрин), 2019: 413 – 418.
5. Лихачёв Д.С. *О языке устном и письменном, старом и новом*. Available at: http://www.orthedu.ru/nev/2-63-07/lihachev.htm

References

1. *O gosudarstvennom yazyke Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 01.06.2005 N 53-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/
2. *Nacional'nyj akcent*. Available at: https://nazaccent.ru/content/20813-putin-sberezhenie-russkogo-yazyka-eto.html
3. *Sovmestnoe zasedanie Soveta po mezhnacional'nym otnosheniyam i Soveta po russkomu yazyku*. Available at: https://www.putin-today.ru/archives/11676
4. Grigor'eva M.A., Satretdinova R.S. Distancionnaya sreda kak sredstvo napolneniya vneauditornoj samostoyatel'noj raboty discipliny «Russkij yazyk i kul'tura rechi» v tehnicheskom vuze. *Aktual'nye voprosy arhitektury i stroitel'stva*: materialy XII Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoj konferencii. Novosibirsk: NGASU (Sibstrin), 2019: 413 – 418.
5. Lihachev D.S. *O yazyke ustnom i pis'mennom, starom i novom*. Available at: http://www.orthedu.ru/nev/2-63-07/lihachev.htm

Статья поступила в редакцию 08.04.20

УДК 378.096:81:004 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00447

Ivanova O.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: oxanaiva@mail.ru*

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF PHILOLOGY STUDENTS DURING THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION. The relevance of the study is due to the need to educate teachers who can teach the new Generation Z that lives during the Fourth Industrial Revolution. In this regard, the article is aimed at analysing the development of professional competencies that are essential in the school of the future. The principal method for studying this issue is modelling, which enables to consider the issue as a process of acquiring professional competencies of students deliberately and intentionally. In addition to modelling, the researchers conducted a survey of 100 university students to bring to light key competencies of the teacher of the future. The most important

competencies include informational and communicative competence, psychological and communicative competencies. The article emphasises that now when technologies are actively developing, personal integrity continues to be the main condition for the implementation of key principles of teaching and upbringing in the teaching process.

Key words: **professional competencies, new type of teacher, Generation Z, Fourth Industrial Revolution.**

О.И. Иванова, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oxanaiva@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В УСЛОВИЯХ ЧЕТВЕРТОЙ ПРОМЫШЛЕННОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Актуальность исследования данной проблемы обусловлена необходимостью воспитать учителей, способных обучать новое поколение Z, живущее в условиях Четвертой промышленной революции. В связи с этим данная статья направлена на анализ формирования профессиональных компетенций, востребованных в школе будущего. Ведущим методом исследования данной проблемы является моделирование, позволяющее рассмотреть данную проблему как процесс целенаправленного и осознанного овладения студентами профессиональными компетенциями. Помимо моделирования использовался метод анкетирования, проведенный среди 100 студентов вуза и позволивший выявить ключевые компетенции учителя будущего. К числу наиболее важных компетенций относятся информационно-коммуникативная компетентность, психологическая и коммуникативная компетенции. В статье подчеркивается, что в век активно развивающихся технологий морально-нравственные качества учителя продолжают являться главным условием реализации в педагогическом процессе ведущих принципов обучения и воспитания.

Ключевые слова: **профессиональные компетенции, учитель нового типа, поколение Z, четвертая промышленная революция.**

В связи с тем, что человечество входит в эпоху Четвертой промышленной революции, система вузовского образования должна подстроиться под требования времени и решить вопросы, касающиеся того, каким должен быть современный учитель, какими компетенциями он должен обладать, чтобы отвечать актуальным вызовам и ожиданиям общества. Человек, оканчивающий школу и входящий в новую жизнь, в ближайшем будущем из-за «цифровизации продуктов, услуг и соответствующей бизнес-среды» [1, с. 54] неизбежно столкнется с нехваткой рабочих мест. Несмотря на сложившуюся ситуацию на рынке труда, профессия учителя по-прежнему остается востребованной, чем и обусловлена *актуальность нашей работы.*

В настоящее время исследователи уделяют большое внимание формированию профессиональных компетенций современного учителя. В статье «Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях» [2] рассматриваются проблемы адаптации молодых учителей, возрастного состава педагогических кадров в школе, оценки профессиональных компетенций, профессионального развития, удержания кадров. Д.В. Макаров анализирует два актуальных аспекта проблемы моделирования личности учителя нового типа [3]. Во-первых, так как Россия – страна многонациональная и поликультурная, то для учителя важно найти то общее, что присутствует в каждой религии, на основе чего возможно объединение их носителей в созидательной общественной деятельности. Также в процессе моделирования личности учителя нового типа важнейшей задачей является приобретение милосердия. Второй аспект, выделяемый в статье, – это нравственная проблема использования информационных технологий. Еще одна сторона развития информационных технологий – постепенное превращение информационного общества в общество тотального контроля. Отсюда следует новая актуализация профессиональной этики. Человек должен следить за своим имиджем, создаваемым в социальных сетях. Из вышесказанного вытекает необходимость моделирования личности учителя с учетом увлечения современной молодежи информационными технологиями, а также общего хода научно-технического прогресса в целом.

В статье «Профессиональное развитие личности педагога в современных условиях» [4] говорится о важности рефлексии, позволяющей педагогу увидеть и оценить себя со стороны. Отмечается, что профессиональное развитие педагога во многом зависит от осознанного выбора профессии и нахождения личностного смысла в выполняемой профессиональной деятельности. Выделяются профессиональные качества, способствующие становлению педагога: антиципация (умение предвидеть, прогнозировать развитие ситуаций, возникающих в процессе осуществления деятельности); готовность к изменениям и преодолению сопротивлений; способность к поиску, альтернативному выбору и реализации инновационных идей; способность ориентироваться в условиях неопределенности, рассчитывая степень допустимого риска.

Изучение педагогической литературы позволяет констатировать недостаточную изученность темы нашего исследования. Именно педагоги воспитывают будущее поколение, которое будет задействовано в наиболее востребованных отраслях экономики. Новое поколение обучающихся называют «поколением Z» и выделяют следующие его особенности: «креативность, добросовестность, готовность непрерывно обучаться, дерзость и живость мышления, многозадачность, практицизм, приверженность здоровому образу жизни. Слабая сторона представителей «поколения Z» – отсутствие мотивации, неспособность концентрироваться на одном предмете, нелюбовь к чтению» [5, с. 135]. Первостепенной задачей современного педагога является соответствие модели нового типа учителя, который владеет всеми необходимыми компетенциями, позволяющими учить новое «поколение Z». При этом учителю следует опираться на сильные стороны представителей нового поколения, нивелируя недостатки.

Цель исследования: сформулировать компетенции, отвечающие актуальным тенденциям развития общества, науки, экономики.

Методы исследования: в процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ; синтез; обобщение; моделирование); диагностические (анкетирование; интервьюирование; метод задач и заданий); эмпирические (изучение опыта работы образовательных организаций, нормативной и учебно-методической документации; педагогическое наблюдение); экспериментальные (констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты); методы математической статистики.

Экспериментальная база исследования: опытно-экспериментальной базой исследования являлся филологический факультет Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова.

Этапы эксперимента

Исследование проблемы проводилось в три этапа:

– на первом этапе осуществлялся теоретический анализ существующих методологических подходов в педагогической научной литературе, также теории и методики педагогических исследований; выделены проблема, цель и методы исследования, составлен план экспериментального исследования; проведено анкетирование среди студентов;

– на втором этапе организованы мероприятия воспитательного характера, нацеленные на формирование необходимых будущим педагогам компетенций;

– на третьем этапе проведено анкетирование студентов с целью констатации сформированности у студентов компетенций, выделенных как основные на первом этапе эксперимента.

Этапы внедрения модели

Внедрение данной модели предполагало проведение следующих этапов экспериментальной работы:

– определение исходного уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», «Филология» на филологическом факультете Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова (г. Якутск) с использованием методов анкетирования, опроса, педагогического наблюдения, статистической обработки результатов исследования.

Констатирующий этап

В анкетировании и опросах приняли участие 100 студентов Северо-Восточного федерального университета. Обработав анкеты, мы пришли к следующим выводам. Современный учитель – это человек, способный адаптироваться к вызовам изменяющегося мира, в любой ситуации сохраняющий самообладание. Чтобы стать хорошим учителем, необходимо быть честным, порядочным, мобильным, иметь гибкий ум, широкий кругозор, уметь мыслить нестандартно, быть хорошим оратором, владеть информационно-коммуникационными технологиями и активно внедрять их в учебный процесс. Помимо отличного знания своего предмета, ему нужно иметь способность к эмпатии, любовь к предмету и ученикам, владеть обширными познаниями о произведениях культуры, культурных образцах. Современный учитель обязан быть хорошим психологом, советчиком и чутким другом для учащихся. Он должен постоянно развиваться сам, учиться у своих учеников, владеть отличными организаторскими навыками. Так как учитель является примером для подражания, ему следует помочь ученику сформироваться как личность. Учитель должен обладать такими качествами, как доброта, целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, наблюдательность, артистичность. Ему полагается быть толерантным и креативным, понимать и поддерживать своих учеников, развивать их потенциал и способности. В связи с активными миграционными процессами учитель должен уметь грамотно вов-

лечь новых учеников в сложившийся коллектив. Помимо личностных качеств, от современного учителя требуются профессиональные, к примеру, готовность принять конструктивную критику от коллег.

Учитель должен быть не только отличным профессионалом, он в первую очередь обязан быть хорошим человеком. Также современный учитель – это тот, кто умеет результативно решать профессиональные задачи, возникающие в педагогической деятельности в конкретных реальных ситуациях. Учителю нужно уметь:

– вести занятия в режиме диалога и дискуссии, создавая атмосферу, в которой учащиеся хотели бы высказать свои мнения, дискутируя не только между собой, но и с учителем;

– использовать разнообразные формы организации деятельности учеников с учетом их индивидуальных особенностей;

– выглядеть модно и привлекательно.

В рамках анкетирования студенты ответили на вопрос: «Какими компетенциями должен владеть современный учитель?» Исходя из ответов студентов, нами были выделены компетенции, необходимые учителю нового типа (в скобках указаны результаты анкетирования):

– цифровая грамотность (ИКТ-компетентность) (98%);

– психологическая компетенция (эмоциональный интеллект) (75%);

– коммуникативная компетенция (владение ораторским искусством, умение общаться с детьми с ограниченными возможностями здоровья (в связи с введением инклюзивного образования) (72%);

– обучаемость (68%);

– умение рационально планировать деятельность (54%);

– способность работать в команде (52%);

– креативность (умение нестандартно мыслить) (42%);

– мобильность (33%);

– культурологическая компетенция (28%).

– адаптивность (19%);

– инициативность (15%).

Формирующий этап

Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов в высшем образовательном учреждении – это сложный и многогранный процесс, который основан на единстве интересов, объединении усилий преподавателей и студентов, традиционных подходов, инновационных технологий, организации разнообразных видов деятельности. При этом от преподавателей как ведущих субъектов этого процесса и от студентов требуется наличие положительной мотивации, высокой культуры, взаимной ответственности, готовности к конструктивному сотрудничеству. В процессе формирующего эксперимента нами были организованы мероприятия воспитательного характера, нацеленные на совершенствование универсальных и общепрофессиональных компетенций будущих педагогов.

Рассмотрим воспитательную работу на примере филологического факультета Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. В соответствии с составляющими всесторонне развитого учителя, можно в табличном виде представить формы и результаты работы со студентами (см. табл. 1).

Таблица 1

№	Название мероприятия	Развиваемые компетенции (УК-универсальная компетенция. ОПК-общепрофессиональная компетенция)	Результат
1.	Интерактивные лекции с использованием материалов из личных архивов преподавателя по изучаемой теме по дисциплине «История зарубежной литературы». Например, фотографий из литературных музеев разных стран, фотографий памятников писателям, программ посещенных спектаклей по произведениям изучаемых авторов	УК-5 – способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах ОПК-4. – способен осуществлять духовно- нравственное воспитание обучающихся в учебной и внеучебной деятельности ОПК-8 – способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	У студентов наблюдается расширение общего кругозора, формирование толерантности к культурным и ментальным различиям представителей разных стран. Во время прохождения педагогической практики студенты активно применяли полученную информацию на пробных и зачетных занятиях
2.	Посещение музеев города Якутска: Национального художественного музея, Галереи зарубежного искусства им. М.Ф. Габышева, музея «Россия – моя история», краеведческого музея им. Е.М. Ярославского. Посещение театров: Государственного академического русского драматического театра имени А.С. Пушкина, Театра оперы и балеты имени Д.К. Сивцева – Суоруна Омолоона, Саха академического театра имени П.А. Ойунского	УК-5 – способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах ОПК-3 – способен организовывать совместную индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов	Расширение содержания дополнительного эстетического воспитания и образования студентов, направленного на развитие их эстетической культуры и эмоционального интеллекта. Повышение качества знаний студентов в области краеведения и истории страны и региона
3.	Организация внеаудиторных мероприятий внеучебного характера. Например, посещение Ботанического сада Института биологических проблем криолитозоны СО РАН, поездки в исторические места пригорода Якутска с целью изучения истории края	УК-3 – способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде ОПК-7 – способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	Формирование умения успешно взаимодействовать в коллективе, развитие лидерских качеств. Повышение качества знаний студентов в области краеведения и истории страны и региона. Развитие способности мыслить в границах экологической безопасности
4.	Встречи с русскоязычными якутскими писателями: А. Амбросьевым, О. Пашкевич, Д. Михайловым и др.	УК-1 – способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	Совершенствование навыков критического анализа и синтеза полученной информации. Расширение кругозора. Создание системы духовно-нравственных ценностей. Развитие эмоциональной восприимчивости к красоте.
5.	Организация студенческих театральных постановок по мотивам известных произведений русской и зарубежной классики с последующим размещением видео роликов на университетском канале YouTube.	УК-2 – способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений УК-3 – способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	Вовлечение студентов в индивидуальную, групповую и коллективную проектную деятельность. Формирование у студентов умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в решении учебных и профессиональных задач. Формирование эстетического вкуса, развитие воображения и мышления.

6.	Ежегодно в день самоуправления бакалавры и магистранты филологического факультета проводят лекции со студентами-первокурсниками разных факультетов и институтов СВФУ с целью побуждения к размышлению о пользе чтения, ознакомления со списком «100 книг». В 2017, 2018, 2019 гг. были посещены БГФ, МИ, ИЯКН, ИЗФИР. Охват: 172 студента. Темы лекций: Н.С. Лесков: биография, образ нигилиста в русской литературе; Ф.М. Достоевский: биография, роман «Идиот»; Современная литература (экранизации художественных произведений); Влияние лирики Дж. Г. Байрона на творчество А.С. Пушкина; «Капитанская дочка» А.С. Пушкина и роман В. Скотта «Айвенго» (жанр исторического романа); Жизнь и творчество А.П. Чехова, интересные факты, анализ рассказа «Тоска»; Психологизм в литературе на материале произведений Ф.М. Достоевского, факты из жизни и творчества писателя.	УК-6 – способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. ОПК-4 – способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей ОПК-8 – способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	Развитие навыков самостоятельной работы, инициативности. Адаптация к будущей профессии. Установление контакта с обучающимися, что ведет к совершенствованию коммуникативной компетенции. Способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся, опираясь на лучшие образцы классической литературы
7.	Организация кураторами встреч с психологами Центра практической психологии СВФУ на темы: «Сплочение группы», «Тайм-менеджмент», «Как справляться со стрессом перед экзаменами», «Командообразование»	УК-3 – способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. ОПК-6 – способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	Развитие умений рационального планирования своей деятельности. Вырабатывание способности работать в команде. Лучшая адаптация личности к окружающему миру, оптимальная организация деятельности в коллективе

Контрольный этап

На данном этапе эксперимента для определения уровня и выявления динамики формирования компетенций студентов в ходе экспериментальной работы проводились диагностические срезы по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента. Согласно проведенному анализу контрольных срезов, современный учитель должен быть не только хорошим предметником, он должен обладать рядом компетенций, которые необходимы в деятельности педагога сегодняшнего дня. Знания, умения, которые дает учитель нового типа, должны соответствовать стандартам Федерального государственного образовательного стандарта. Помимо этого учитель должен быть заинтересован в своей профессии. Студенты считают, что превосходного знания своего предмета недостаточно. Главными качествами учителя являются любовь к своему делу, творческий подход к преподаваемой дисциплине, высокая мотивация и стремление к саморазвитию. Современный педагог должен выявлять самые лучшие качества, заложенные в душе каждого ребенка, поощрять детей, чтобы они получали радость от приобретенных знаний, чтобы, окончив школу, выпускники четко осознавали свое место в обществе, были готовы к участию в решении текущих и перспективных задач. От того, насколько учитель заинтересован в жизни, зависит мотивация его учеников, ведь школа жива, пока учитель в ней интересен ребенку, а этого он добьется только своим стремлением к знаниям.

Студенты осознают сложности будущей профессии и констатируют отсутствие у себя некоторых компетенций из тех, которые были выделены нами на констатирующем этапе эксперимента. Во время педагогической практики студенты пришли к следующим выводам:

1) новое поколение школьников значительно отличается от поколения студентов. Несмотря на небольшую разницу в возрасте, у современных школьников другое мировоззрение и самоощущение, они воспринимают мир глазами других людей: режиссеров, блогеров, вайнеров, коучей;

2) мало быть просто современным, интересным и активным. Нужно уметь подавать свой материал так, чтобы он был интересен даже учащимся с низкой академической успеваемостью и недостаточной мотивацией. Кроме того, хороший учитель воспитывает своих учеников так, чтобы они уважали тех, кто старше их.

Радует тот факт, что подавляющее большинство студентов намерены заниматься педагогической деятельностью после получения дипломов. Они обладают высокой мотивацией к овладению будущей профессией, стремятся к получению новых знаний и активно совершенствуют свое педагогическое мастерство. Согласно мнению студентов, они на сегодняшний день не соответствуют той модели идеального современного учителя, которая была описана на констатирующем этапе. Они находятся в процессе формирования и развития профессиональных компетенций. В отличие от результатов констатирующего этапа, где студенты выделяли в качестве ключевых компетенций цифровую грамотность (ИКТ-компетентностность), психологическую компетенцию (эмоциональный интеллект), коммуникативную компетенцию (владение ораторским искусством, умение общаться с детьми с ограниченными возможностями здоровья (в связи с введением инклюзивного образования), на контрольном этапе результаты претерпели некоторые изменения. Студенты считают, что у них больше всего развиты следующие компетенции: способность работать в команде (развита на 70%), коммуникативная компетенция (развита на 95%), обучаемость (развита на 80%).

Выводы об уровне сформированности профессиональных педагогических компетенций были сделаны на основе анализа актуальной литературы по теме исследования, анкетирования, опросов, бесед со студентами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», «Филология» на филологическом факультете Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова (г. Якутск).

Итак, современный учитель должен владеть цифровой грамотностью, обладать эмоциональным интеллектом, коммуникативной компетенцией, высокой обучаемостью, быть пунктуальным, уметь рационально планировать деятельность. Он обладает способностью работать в команде, творческим мышлением, мобильностью, владеет культурологической компетенцией, адаптивностью, инициативностью. При этом он является человеком с высокими моральными качествами, способным быть образцом для подражания и только во вторую очередь – профессионалом своего дела.

Библиографический список

1. Алексанков А.М. Четвертая промышленная революция и модернизация образования: международный опыт. *Стратегические приоритеты*. 2017; № 1(13): 53 – 69.
2. Куликова А.А. Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018; Т. 1, № 1(46): 81 – 93.
3. Макаров Д.В. Два актуальных аспекта проблемы моделирования личности учителя нового типа. *Подготовка педагога основного общего образования: вызовы времени и стратегии реализации:* сборник научных трудов Всероссийской конференции с международным участием по обсуждению итогов апробации профессиональных программ по уровням образования бакалавриат, магистратура и аспирантура с направленностью (профилем) «Педагога основного общего образования». Под редакцией Р.А. Валеевой. Казань: Отечество, 2017: 191 – 196.
4. Бичева И.Б., Челнокова Е.А., Юдакова О.В., Царева И.А. Профессиональное развитие личности педагога в современных условиях. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; № 54-4: 16 – 22.
5. Воробьева М.В. Обучаем поколение Z: традиции и современные учебные реалии. *Педагогическое образование и наука*. 2018; № 2: 135 – 138.

References

1. Aleksankov A.M. Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya i modernizaciya obrazovaniya: mezhdunarodnyj opyt. *Strategicheskie prioritety*. 2017; № 1(13): 53 – 69.
2. Kulikova A.A. Obraz molodogo uchitelya v sovremennyh rossijskih i zarubezhnyh issledovaniyah. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2018; T. 1, № 1(46): 81 – 93.

3. Makarov D.V. Dva aktual'nyh aspekta problemy modelirovaniya lichnosti uchitelya novogo tipa. *Podgotovka pedagoga osnovnogo obschego obrazovaniya: vyzovy vremeni i strategii realizacii:* sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem po obsuzhdeniyu itogov aprobacii professional'nyh programm po urovnyam obrazovaniya bakalavriat, magistratura i aspirantura s napravlennost'yu (profilem) «Pedagoga osnovnogo obschego obrazovaniya». Pod redakciej R.A. Valeevoj. Kazan': Otechestvo, 2017: 191 – 196.
4. Bicheva I.B., Chelnokova E.A., Yudakova O.V., Careva I.A. Professional'noe razvitie lichnosti pedagoga v sovremennyh usloviyah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2017; № 54-4: 16 – 22.
5. Vorob'eva M.V. Obuchaem pokolenie Z: tradicii i sovremennye uchebnye realii. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2018; № 2: 135 – 138.

Статья поступила в редакцию 27.04.20

УДК 378.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00448

***Ivanchenko E.A.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Law Institute of the North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),*
E-mail: kvi-elena@yandex.ru
***Ryasnyanskaya N.A.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Law Institute of the North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),*
E-mail: natalya.rgsu@mail.ru

ON THE ISSUE OF THE SOCIAL NECESSITY OF APPLYING SPECIAL LEGAL KNOWLEDGE IN TEACHING ACTIVITIES. The task of the study is to identify socio-economic factors that affect the formation of the competencies of future teachers, the ability to carry out professional activities in accordance with regulatory legal acts in the field of education, to determine the compliance of actions with legally established grounds; the ability to make the right choice of actions from alternative ones; conscious and appropriate establishment of the scope of measures taken; understanding the nature of the legal consequences of their decisions and actions. The study uses theoretical methods aimed at identifying the features of the formation of professional competencies of graduates of the master's program 44.04.01 Pedagogical education (profile) "Legal education". A wide range of researchers and practitioners of the educational system, including heads of educational organizations and lawyers who support the activities of the educational organization, are invited to the discussion. The main theoretical and practical conclusions are based on a comprehensive study of social, economic and political factors that influenced the formation of the educational system of the Russian Federation.

Key words: **professional competence, education, law enforcement, informational educational content, intellectual property object.**

***Е.А. Иванченко**, канд. юрид. наук, доц., Юридический институт Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь,*
E-mail: kvi-elena@yandex.ru
***Н.А. Ряснянская**, канд. ист. наук, доц., Юридический институт Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь,*
E-mail: natalya.rgsu@mail.ru

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ НЕОБХОДИМОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Целью исследования является выявление социально-экономических факторов, влияющих на формирование компетенций будущих педагогических работников, умение осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования, определять соответствие совершаемых действий законодательно установленным основаниям; умение сделать правильный выбор действия из альтернативных; сознательное и соответствующее установление объема предпринимаемых мер; понимание характера правовых последствий своих решений и действий. В исследовании использовались теоретические методы, направленные на выявление особенностей формирования профессиональных компетенций у выпускников магистерской программы 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Правовое образование. К дискуссии приглашается широкий круг научных и практических работников системы образования, в том числе руководители образовательных организаций и юристы, сопровождающие деятельность образовательной организации. Основные теоретические и практические выводы базируются на комплексном исследовании социальных, экономических и политических факторов, оказавших влияние на формирование образовательной системы Российской Федерации.

Ключевые слова: **профессиональная компетентность, образование, правоприменение, информационный образовательный контент, объект интеллектуальной собственности.**

На страницах специальной литературы содержание понятия «образование» до сих пор остается дискуссионным, что обусловливает привлекательность данного института для исследователей из различных отраслей научного знания.

Образование, во-первых, рассматривается как один из крупнейших социальных институтов, участвующих в процессе социализации личности, в данном контексте особо значимыми признаются такие характерные черты образования, как накопление духовного и интеллектуального потенциала, поступательное интегрирование знаний во все сферы общественной жизни, а также преемственность профессионального опыта. С точки зрения указанного подхода образование выступает так называемым «социальным лифтом» – самым распространённым способом включаться в новые социальные группы, осуществляя вертикальный подъем в структуре общества. Такая восходящая мобильность предопределяется доказанностью овладения рядом необходимых компетенций, установленных профессиональным сообществом, в которое стремится перейти обучающийся.

Согласно второму подходу образование определяется как уникальное социальное явление, имманентным качеством которого выступает интеграция личности в образовательный процесс одновременно и как обучающий субъект, и как обучаемый. Усложнение общественных отношений ускоряет скорость интеграции в разные области знания, обусловливая приобретение человеком дополнительных умений и навыков, формируя новые профессиональные компетенции.

Желая нашему государству социальной стабильности, мы должны быть готовы выстроить непрерывную систему образования с формированием четкой структуры и качественными характеристиками, позволяющую субъекту постоянно обучаться, одновременно ретранслируя уже полученные знания в процесс образования других лиц. Аналогичную точку зрения высказывает в своей публикации Л.И. Жарикова, отмечая упорядоченность структуры непрерывного образования как некого социального эталона, к которому должно стремиться любое общество [1, с. 220]. В этой связи сложно не согласиться с мнением признанного авторитета в сфере образования и видного политического деятеля Г.А. Балыхина о том, что непрерывность образования стало новейшим уникальным социальным явлением, вобравшим в себя весь функционал и активы образовательной системы страны и отличающимся повышенным социальным спросом россиян [2, с. 21].

Заслуживает также внимания исследователей взгляд на образование как на объект экономических отношений. Здесь мы рискуем быть обвиненными в излишней утилитарности, но предлагаем рассмотреть образование как отношения, формируемые встречным социальным спросом, определяемым балансом социально-экономических интересов общества и обучаемого. С одной стороны, экономические затраты общества на обучение гражданина должны быть прямо пропорциональны той пользе, которую он потенциально должен в последующем принести данному обществу как высококвалифицированный специалист. С другой стороны, приобретаемое образование должно по своим качественным характеристикам соответствовать затраченным на него гражданином личным ресурсам – времени, усилиям и финансовым средствам. Данный подход, безусловно, невозможно воспринимать без включения в правоотношение общество – обучаемый третьего субъекта – государства, которому отводится роль организационно-правового регулятора и контролера процесса получения качественного образования.

В результате исследования особенностей формирования профессиональных компетенций были выявлены факторы, оказывающие непосредственное влияние на их формирование.

Социальный спрос на образование настолько многоаспектен, что предполагает его удовлетворение тысячами разных образовательных траекторий, ка-

ждая из которых должна быть обеспечена соответствующими интеллектуальными, кадровыми, материально-техническими ресурсами.

Стихийное развитие отрасли образовательного права стало первопричиной сложившегося дефицита уникальных профессионалов в образовательных организациях любого типа, владеющих интегрированными педагогическими и юридическими компетенциями. Особенно остро сегодня кадровый «голод» характерен для общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций, а также структурных подразделений органов государственной власти и местного самоуправления, реализующих управленческие и контрольные полномочия в сфере образования.

Качественная эволюция конституционного права на образование в образовательное право произошла на рубеже XX – XI веков и предопределила основную концепцию современной системы образования.

Предыдущую концепцию образования, как это не парадоксально звучит, формировали также социально-экономические факторы. Советская плановая экономика позволяла с достаточной степенью точности рассчитать на весьма отдаленную перспективу (20 – 25 лет) содержание социального спроса на специалистов разных направлений подготовки, соответственно, вся образовательная система государства указанного периода была выстроена с целью подготовки специалиста, в совершенстве владеющим глубокими знаниями, но только в рамках выбранной им (как казалось абитуриенту) специальности.

На самом деле выбор будущей профессии грамотно режиссировался государственным стратегическим управлением путем создания специализированных школ; профессиональных комбинатов, в которых происходило ознакомление школьников с азами производственных процессов основных отраслей народного хозяйства; учреждением дополнительных или наоборот – сокращением мест в высших учебных заведениях профессионального образования и т.п. подобными мерами.

Рыночная экономика, произведя тектонические сдвиги социального устройства, привнесла радикальные изменения в образовательную систему, сформировав глубочайший разрыв между содержанием обучения и той профессиональной деятельностью, которую фактически могло предложить общество молодому специалисту с дипломом среднеспециального или высшего образования. Тотальная коммерциализация системы образования в последующее десятилетие, выживание образовательных учреждений всеми мыслимыми и немыслимыми способами, отток высокопрофессиональных профессорско-преподавательских кадров из страны в количестве, позволяющем назвать процесс национальным бедствием, – все это потребовало переосмысления концепции образования и положило начало жесткому нормативному регулированию и, как следствие, государственного контроля системы образования.

Социальный запрос на специалистов, способных успешно осуществлять педагогическую деятельность в юридическом поле отрасли образовательного права, обусловил открытие в образовательных организациях высшего образования магистерской программы 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Правовое образование», формирующей профессиональные компетенции, позволяющие также полноценно ориентироваться в сфере административной и уголовной юрисдикции, в которую могут быть вовлечены обучаемые в образовательных организациях.

Вопросы криминального насилия [3; 4] и других противоправных деяний [5; 6; 7] несовершеннолетних давно находятся под пристальным вниманием ученых, однако в последнее время данная проблема приобрела новый импульс, в какой-то части из-за свойственного несовершеннолетнему возрасту подражательства, но в большей мере, конечно, из-за плохо организованной предупредительной работы в самой образовательной организации, что не раз отмечалось судебными органами, а также органами прокуратуры, осуществляющими общий надзор за соответствием условий обучения нормам безопасности, установленным российским и международным законодательством.

Так, Апелляционное определение Волгоградского областного суда установило обязанность образовательной организации создать условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучаемых, а администрацию города обязало профинансировать приобретение школой оборудования видеослежения, т.к. администрация выступает субъектом, обязанным реализовывать установленные законодательством меры по противодействию террористической угрозе.

Анализ судебной практики свидетельствует, что до сих пор субъекты образовательной деятельности – педагогические работники крайне нуждаются в получении специальных знаний, позволяющих дифференцировать неэтичное поведение от противоправного.

Так, решением Норильского городского суда Красноярского края увольнение педагога-логопеда Н. было признано незаконным. Основанием для увольнения послужило однократное применение методов воспитания, связанных с психическим насилием над личностью обучаемого, однако не подтверждённое материалами проведенной доследственной проверки. Как установил суд, проверяя выполнение задания одного из учеников 2 класса, Н., во-первых, выразила недовольство его опозданием на занятие, а, во-вторых, качеством его выполненного задания, сопровождая проверку комментарием: «Печально!» и «физическим воздействием «щелчком по лбу»» (из решения суда, *прим. авторов*), что было расценено родителями ученика и его классным руководителем как действие, публично унижающее человеческое достоинство, с чем суд не смог согласиться.

Кроме болезненной и с правовой точки зрения не всегда однозначной темы применения в профессиональной деятельности методов, не соответствующих этических нормам, на сегодняшний день особую актуальность приобрел аспект острой необходимости владения педагогическими работниками соответствующими знаниями в области гражданско-правовых отношений, в частности в сфере защиты объектов интеллектуальной собственности.

Активное использование цифровой среды в условиях объявленной пандемии, стихийное создание недостающего информационного контента еще обернется после отмены карантинных мер целой чередой судебных процессов в отношении педагогических работников. Авторы ни в коем случае не настаивают, что подобные деяния будут умышленными со стороны педагогов: речь, скорее, пойдет о добросовестном заблуждении, которое успешно можно было бы избежать при должной юридической компетентности педагогического состава образовательной организации.

В контексте данной потенциальной проблемы выпускники магистерской программы 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Правовое образование» надежно подстрахованы комплексом освоенных профессиональных компетенций, позволяющих четко определять долю допустимого заимствования разработанного другим лицом информационного контента.

Соображения справедливости требуют отметить, что противоправным потенциалом в большей степени обладают педагогические кадры образовательных организаций высшего образования как субъекты, по объективным причинам быстрее внедряющие в свою деятельность использование цифровой образовательной среды.

Использование дистанционных образовательных технологий в деятельности преподавателя чревато еще одним затруднением, с которым начали сталкиваться представители педагогического профессионального сообщества, а именно с неумением с точки зрения обеспечения правовых основ образовательной деятельности выстраивать диалог с обучаемым. Формирование банка тестовых заданий, кейс-задач, лабораторных практикумов в условиях отсутствия полноценного «живого» контакта должно базироваться на принципе безальтернативности правильного варианта решения, к такому выводу пришли авторы после целой серии апелляций со стороны обучаемых итогов оценивания остаточных знаний. Следовательно, сама процедура дистанционной работы должна быть четко урегулирована локальными нормативными актами образовательной организации, а также прозрачна и понятна как для преподавателя, так и для обучаемого.

Процесс использования дистанционных форм, особенно в цифровом пространстве, предполагающем задействование сразу большой аудитории, включающей обучаемых с различным правовым статусом (из малообеспеченных семей, не имеющих дома соответствующего технического обеспечения; с особенностями развития, ограничивающими способность воспринимать информацию и т.д.) педагог должен выстраивать с неукоснительным соблюдением норм законодательства, обеспечивающих право на образование, что опять же предполагает владение им соответствующими профессиональными компетенциями.

В рамках обозначенного авторами прогноза развития российской образовательной системы возможно констатировать, что социальный спрос на профессиональную подготовку специалистов, владеющих уникальными профессиональными компетенциями, позволяющими правомерно осуществлять педагогическую деятельности в образовательном пространстве, уже окончательно сформирован и приобрел характер объективной необходимости.

Библиографический список

1. Жарикова Л.И. Непрерывное образование как социальный институт. *Мир науки, культуры, образования.* 2010; № 4-1 (23): 220 – 222.
2. Балыхин Г.А. Заинтересованность граждан в непрерывном образовании следует рассматривать как социальное явление. *Аккредитация в образовании.* 2012; № 5 (57): 20 – 23.
3. Волошин И.А., Давиденко С.А. Особенности уголовной ответственности несовершеннолетних. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Юридические науки.* 2015; Т. 1 (67), № 3; 56 – 60.
4. Квашис В.Е. Преступность в США: тенденции, причины, меры противодействия. *Российский криминологический взгляд.* 2012; № 3; 361 – 374.
5. Майнагашева Е.В. Отношение студентов российских вузов к молодежному экстремизму. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2019; Т. 1; 5 (62); 82 – 89.
6. Позднякова М.Е., Рыбакова Л.Н., Моисеева (Брюно) В.В. и др. *На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России (опыт социологического анализа).* Краснодар: Кубанский государственный университет, 2012.
7. Герасимова В.Ю. Организация социально-педагогической деятельности социального педагога по предупреждению правонарушений среди молодежи. *Научно-методический электронный журнал Концепт.* 2017; № 11: 65 – 67.

References

1. Zharikova L.I. Nepreryvnoe obrazovanie kak social'nyj institut. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2010; № 4-1 (23): 220 – 222.
2. Balyhin G.A. Zainteresovannost' grazhdan v nepreryvnom obrazovanii sleduet rassmatrivat' kak social'noe yavlenie. *Akkreditaciya v obrazovanii.* 2012; № 5 (57): 20 – 23.
3. Voloshin I.A., Davidenko S.A. Osobennosti ugolovnoj otvetstvennosti nesovershennoletnih. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Yuridicheskie nauki.* 2015; T. 1 (67), №; 56 – 60.
4. Kvashis V.E. Prestupnost' v SShA: tendencii, prichiny, mery protivodejstviya. *Rossijskij kriminologicheskij vzglyad.* 2012; №; 361 – 374.
5. Majnagasheva E.V. Otnoshenie studentov rossijskih vuzov k molodezhnomu `ekstremizmu. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2019; T. 1; 5 (62); 82 – 89.
6. Pozdnyakova M.E., Rybakova L.N., Moiseeva (Bryuno) V.V. i dr. *Na puti k prestupleniyu: deviantnoe povedenie podrostkov i riski vzrosleniya v sovremennoj Rossii (opyt sociologicheskogo analiza).* Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 2012.
7. Gerasimova V.Yu. Organizaciya social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti social'nogo pedagoga po preduprezhdeniyu pravonarushenij sredi molodezhi. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal Koncept.* 2017; № 11: 65 – 67.

Статья поступила в редакцию 27.04.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00449

***Ilina O.I.**, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: ol.ig.ilina@gmail.com*
***Brajnik E.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: ev.brajnik@gmail.com*

METHODOLOGY AND RESEARCH METHODS OF MASTER'S EDUCATION IN UNIVERSITIES OF THE COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION (WITH REFERENCE TO FRANCE). The article studies of the origins and dynamics of the development of methodology and methods of comparative research in education during different historical periods. The article focuses on the characterization of methodology and methods of comparative research in education in the 20th century aimed at comparing educational systems in different countries of the world. Comparative studies were characterized by national and cultural characteristics and required a methodology to study "singular" and "special". The processes of building the world community at the beginning of the twenty-first century contributed to the development of new methodological approaches in comparative education aimed at studying "common", while international organizations have become the subject of comparative research. However, research conducted by individual scientists from all over the world remains common. The article emphasizes the need to take into account and accumulate the ideas of modern Russian and foreign researchers in comparative education, which are members of international associations of comparative education when applying the methodology and methods of research of master's education in universities of the European Union (on the example of France).

Key words: **comparative education, methodology, methods of comparative research, France, master's education.**

***О.И. Ильина**, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ol.ig.ilina@gmail.com*
***Е.И. Бражник,** д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ev.brajnik@gmail.com*

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦИИ)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90023.

Статья посвящена изучению истоков и динамики развития методологии и методов сравнительных исследований в образовании в разные исторические периоды. В статье уделено внимание характеристике методологии и методов сравнительных исследований в образовании в XX веке, направленных на сравнение систем образования в разных странах мира. Сравнительные исследования характеризовались национально-культурными особенностями и требовали методологии изучения «единичного» и «особенного». Процессы построения мирового сообщества в начале XXI века способствовали развитию новых методологических подходов в сравнительном образовании, нацеленные на изучение «общего», при этом субъектом сравнительных исследований становятся международные организации. Вместе с тем остаются распространенными исследования, проводимые отдельными учеными из разных стран мира. В статье подчеркивается необходимость при применении методологии и методов исследования магистерского образования в университетах стран Европейского Союза (на примере Франции) учитывать и аккумулировать идеи современных российских и зарубежных исследователей в сравнительном образовании, входящих в международные ассоциации сравнительного образования.

Ключевые слова: **сравнительное образование, методология, методы сравнительного исследования, Франция, магистерское образование.**

В начале XXI века модернизация высшего образования в России проходила в направлении интернационализации, что было связано, прежде всего, с Болонским процессом, в который Россия вошла в 2003 году. В настоящее время интернационализация высшего образования продолжается и ориентирована на создание единого мирового образовательного пространства, в котором приоритетными тенденциями становятся процессы доступности и открытости высшего образования. Все процессы, связанные с реформированием высшего образования, направлены на совершенствование качества университетского образования. Такие процессы отражают потребности современного общества в обновлении содержания и технологий подготовки высококвалифицированных специалистов. Обращение к зарубежному опыту подготовки специалистов также является одним из способов повышения качества университетского образования. В частности, возникает необходимость изучения тенденций и особенностей подготовки студентов на второй ступени высшего образования – магистратуре.

Данная работа относится к области сравнительно-педагогических исследований и направлена на изучение тенденций развития магистерского педагогического образования в странах Европейского Союза на примере университетской практики во Франции. Таким образом, актуальной задачей нам представляется необходимость обобщения опыта стран Европейского Союза на примере Франции в области развития педагогических магистратур, а также переосмысления его в целях совершенствования отечественной практики магистерского педагогического образования.

Выбор Франции как предмета исследования обусловлен значимостью этой страны в развитии Болонского процесса и создании Европейского Союза. Именно в университете Сорбонна (Париж) было предложено разработать план конструирования европейского образовательного пространства. При этом Франция, стараясь реализовать задачи социально ориентированного государства, стремится сохранить в условиях глобализации культурные традиции, в частности чистоту французского языка и национальные особенности организации системы образования. Вместе с тем Франция испытывает в настоящее время социально-экономические трудности развития, которые решаются с помощью реформ последних лет в школьном и высшем образовании.

При организации исследования магистерского образования в университетах Франции мы применили историко-генетический подход в обосновании современной методологии и методов сравнительного исследования, обратившись к ряду публикаций российских и зарубежных авторов: З.И Батюковой [1], Б.Л. Вульфсона [2; 3], А.Н. Джуринского [4], С.А. Дудко [5], Е.И. Бражник [6], Е.Я. Ореховой [7], И.А Тагуновой [8], Дж. Р. Найт [9; 10], De Grauve [11], Ch. Maroy [10], G. Meuris [13], S. Perez, D. Groux [14], T. Rodrigues [15] и др.

Необходимо отметить, что в научной российской литературе остается смешение понятий «сравнительная педагогика» и «сравнительное образование». Во Франции, также как в Германии, Испании и России, употребляются два понятия: Pédagogie comparée – 'сравнительная педагогика' и Education comparée – 'сравнительное образование'. Однако в последнее время термин «сравнительное образование» превалирует над другими вариантами благодаря компаративным ис-

следованиям в англоязычных странах, а также исследованиям международных организаций. Сравнительное образование изучает образовательную практику в социальном, политическом, экономическом и культурном контекстах и характеризуется междисциплинарностью исследований [16].

10 марта 2020 года исполнилось 245 лет со дня рождения Марка Антуана Жюльена Парижского (1775 – 1848 гг.), французского политика, публициста, а также педагога и основоположника сравнительного метода в образовании. В его работе «Очерки и предварительные заметки к работе по сравнительному образованию» (Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, 1817) представлена система опроса для сопоставления образования во Франции и в Швейцарии, а также в других странах Европы. В термине «сравнительное образование» заложено исконное значение понятия «образования» как формирования образа человека, его воспитание и обучение. Серия вопросов, составленная М.А. Жюльеном Парижским, была ориентирована на анализ начального, среднего, высшего образования, подготовки учителей, образования женщин, связей образования с социальными институтами в разных европейских странах. Составленные вопросы позволяют системно изучить девять аспектов по вышеперечисленным направлениям: типы учебных заведений; управление учебными заведениями; особенности учащихся, особенности организации физического воспитания; особенности организации морального и религиозного воспитания; особенности организации интеллектуального развития; особенности домашнего и общественного воспитания; связи с предыдущим и последующим образованием и др. Большее влияние на появление метода сравнительного анализа в образовании в этот исторический период оказали естественные науки, которые опередили развитие гуманитарных наук применением так называемых чистых и модифицированных сравнений. В 1795 – 1796 гг. в Пруссии Вильгельм фон Гумбольт написал свой труд «План сравнительной антропологии», в котором образование (подготовка) человека провозглашается основой развития человека [17]. Серия конкретных вопросов М.А. Жюльена Парижского преследовала практическую цель, а именно: собрать данные о системах образования в разных странах, выявить самое оптимальное и способствовать улучшению ситуации в институциональном, семейном образовании, в профессиональной подготовке учителей во Франции, и, возможно, в других странах. Поиск лучшей модели образования в разных странах остается миссией сравнительного образования в XX веке. В XIX веке сохраняется «национальный дух» систем образования европейских стран, в том числе России, и поэтому применяется исследователями описательный метод. В конце XIX века используется таксономический подход из естественных наук, при котором систематизируются данные, полученные при изучении образовательных моделей разных стран. В этот период в сравнительном образовании используется также принцип причинности, с помощью которого становится возможным объяснить мотивы и происхождение определенных событий и фактов. В начале XX века метод сравнительного анализа М.А. Жюльена Парижского становится распространенным. Компаративисты в своих исследованиях применяют часто индуктивный метод с целью сравнения образовательной практики другой страны, систематизируя данные о законодательстве, социальных факторах развития, культурных традициях и особенностях системы национального образования.

Период новой практики международного взаимодействия в формате международных организаций (ЮНЕСКО, Совета Европы и т.д.) возник 50-х и 60-х годах XX века. Развитие этнометодологии в социологии и логического позитивизма в философии сделали вызов классическому индуктивному методу, применяемому в сравнительных исследованиях, что породило сомнение в возможности обосновать «идеальную модель системы образования» [6]. Однако в это же время возрастает интерес международных организаций к компаративным исследованиям в сфере образования. Кроме того, меняются задачи проведения исследований: от сбора количественных характеристик и описания к поиску эффективных образовательных практик и решения проблем образования, возникающих в результате экономической конкуренции между странами. Международные организации также проводят мониторинг оценки результатов систем образования разных стран.

Вместе с тем зарубежный исследователь Anton De Grauwe, опираясь на большой опыт работы в Международном институте планирования образования ЮНЕСКО, задается вопросом о значении международных сравнений образования, которые сейчас распространяются: не сравниваем ли мы несравнимое? Не являются ли поверхностными исследования международных организаций? Он делает вывод, что сравнение систем образования в разных странах, разных по уровню социально-экономического развития должно включать изучение мер регулирования со стороны государства, а также других заинтересованных субъектов в образовании. Такое сравнение позволит понять процессы, которые привели каждую страну к развитию собственной системы образования и к ограничениям, с которыми сталкиваются современные реформы в образовании. Это иллюстрирует также тщетность поиска общих закономерностей развития систем образования, а также обоснование универсальных реформ в образовании для всех стран мира [11].

На Конгрессе в Токио (1964) говорилось об ограниченных возможностях сравнительного образования, которое основывается на эмпирических данных. Сравнительные исследования должны основываться на культурологическом подходе, который позволяет учитывать культурные ценности общества. В компаративных исследованиях не должно быть цели вывести общие законы развития образования во всем мире – на это не существует методологических возможностей. Сравнительный метод стремится определять совпадения в разнообразии, однако это не является методом естественных наук. Сравнительные исследования позволяют проводить наблюдение за реальными образовательными явлениями. Применяя антропологический, социологический и исторический анализы, это научное направление могло бы определять образовательную политику. Такую же позицию высказывают и другие исследователи [13], акцентируя внимание на том, что сравнительное образование относится к антропологическому исследованию, которое позволяет целостно понять особенности развития человечества. Кроме того, с целью объективного сравнения образовательных практик компаративисты зачастую используют принципы этнометодологии, становясь при этом непосредственным участником изучаемых событий.

В 90-е годы прошлого века наблюдается изменение методологии сравнительного образования. Одной из ведущих областей философии в сфере образования становится реконструкционизм [9, 10]. Методология сравнительного образования до этого времени применялась к множественным единицам исторически сложившихся региональных обществ или наций. Однако в начале XXI века происходит реконструкция исторического процесса [1]. Появляется новый подход (т.н. «всемирный») в сравнительных исследованиях, который объединяет разные уровни анализа образования: единичного, особенного и общего. Таким образом, можно отметить, что анализ образовательной практики конкретной страны в сравнительных исследованиях в закрытом контексте при применении нового подхода «сменился на «учет позиции страны в международном контексте» [16].

В современный период позитивистская методология в сравнительном образовании подвергается критике. Она считается артефактом, связанным с экспансией западной культуры. Это философское видение, когда культура стран западной Европы рассматривается вершиной цивилизации и положена в основу модернистской традиции, характерной для сравнительного образования, доминирующим, по крайней мере, до первой половины XX века. Сравнительные исследования в образовании продолжают активно развиваться. Цифровые технологии способствуют взаимодействию исследователей и возросшей доступности получения конкретной информации. Как в настоящее время продолжает влиять процесс глобализации на изменение методологии и методов сравнительных исследований в сфере образования?

Особенности современной методологии и методов сравнительного образования связаны с «открытостью» общества, с процессами социально-экономической и социально-культурной интеграцией и деинтеграцией. В современную эпоху сравнительные исследования продолжают проводиться на двух уровнях: уровень исследований, проводимых международными организациями, и отдельными учеными разных стран. Сравнительные исследования характеризуются межпредисциплинарностью и связаны с социологией, экономикой, культурологией, антропологией, психологией, историей, этнологией и др. научными областями. Очевидно и методологическое разнообразие (от констуктивитского подхода до методологии дискурса), и разнообразие методов исследования, среди которых общенаучные, социологические, гуманитарные, количественные и качественные методы исследования.

Процесс глобализации ведет к развитию научных сообществ [18] в свете двух ключевых тенденций: растущая мобильность ученых и развитие глобальных коммуникационных технологий, которые демонстрируют все больше и больше возможности создания интеллектуальной сети без необходимости особого географического положения. Происходит глобальная циркуляция знаний среди научных сообществ. Научные статьи могут быть написаны совместно учеными разных стран, и исследовательские проекты могут быть предприняты между коллегами из разных стран, которые говорят на одном языке и имеют одинаковые исследовательские интересы. Это так называемые интеллектуальные диаспоры, которые способствуют развитию науки благодаря собственным теоретическим, эмпирическим, лингвистическим и культурным знаниям.

Несмотря на различия в условиях доступа к информации, используются потенциальные возможности международных сетей научных знаний в разных стран и регионах. Это улучшает качество и сокращает время для проведения исследовательского поиска. Современные исследователи должны больше, чем когда-либо думать об этическом измерении сравнительного образования. Парадигмы, которые выдвигает это научное направление, имеют не только собственно научное значение, но могут иметь и социальное значение.

Elisabeth Regnault [19] выделяет два ведущих похода в сравнительном образовании, наиболее распространенных в начале XXI века. Прагматичный подход лежит в основе опросов международных организаций, которые направлены на выявление эффективности систем образования. Комплексный подход применятся в исследованиях отдельных компаративистов, которые стремятся выявить причины образовательных реформ и их специфику в разных странах мира. Комплексный подход в сравнительных исследованиях связан с описанием результатов существующих систем образования, а также с их критическим теоретическим осмыслением, с использованием исторического подхода, качественных и количественных методов исследования. Сравнительное образование может иметь цель улучшения системы образования в стране исследователя. Однако, выявляя «особенности», «сходства», «хорошие практики», оно не может настаивать на их внедрении, так как это, скорее всего, зависит от руководителей и субъектов самой системы образования. Сравнительное образование, по мнению E. Regnault,

должно предоставить возможность практикам выбор полезных идей для развития собственных учреждений, но они сами решают, что возможно реализовать.

Одна из возможных перспектив развития сравнительного образования в дальнейшем – стремление понять роль самих исследований в сравнительном образовании в развитии образовательной политики в разных странах мира. Значение сравнительных исследований для определения образовательной политики является пока не изученным. Какая методология и методы могут быть использованы при изучении магистерского образования в странах Европейского союза на примере современных университетов Франции? В нашем исследовании будут применены методология и методы, зарекомендовавшими уже себя в трудах как российских, так и зарубежных ученых-компаративистов, членов франкофонной Ассоциации сравнительного образования (AFEC).

Изучение другой культуры и ее понимание остается наиважнейшим аспектом в сравнительном исследовании. При изучении магистерского образования в университетах Франции применяется культурологический подход, который предполагает учет национально-культурной специфики во французском образовании, которая отражена в образовательных традициях. Культурологический подход акцентирует внимание на том, что характеристики культуры страны и образования всегда связаны. С культурологическим подходом, который является ведущим, тесно связаны социологический и политологический подходы, из которых первый предполагает выяснение зависимости образования от общества, анализ социальной обусловленности реформ высшего образования во Франции от потребностей государственно-общественного развития, а второй ориентирует на изучение особенностей политики в сфере образования.

В аналитические рамки исследования включаются также аспекты глобализации. Сравнительное образование не может теперь исследовать свой предмет только на национальном уровне. Это связано с влиянием транснациональных или региональных организаций почти на любое принятие решения в образовании. При этом очевидно растущее влияние местных сообществ на общее развитие образования, и этот процесс является также результатом процесса глобализации. В нашем исследовании – местные сообщества – это университеты Парижа, Страсбурга и других городов Франции, которые находятся в разных регионах страны.

Разные уровни анализа образования в современном сравнительном исследовании становятся необходимостью:

- макроуровень – это уровень изучения региона мира, страны (в нашем исследовании – Европейский Союз, Болонский процесс, Франция);
- мезоуровень – регион страны, район (в нашем исследовании – регионы Франции);
- микроуровень – учебное заведение, направление подготовки (в нашем исследовании: ведущие университеты – Сорбонна, университет Страсбурга и др., направление подготовки: магистратуры «Науки об образовании» и «Профессии в области обучения, образования и профессиональной подготовки»).

Таким образом, исследование, проводимое на микроуровне вписывается в более широкий контекст структуры исследования на макроуровне. Такой подход помогает показать подробную картину взаимоотношений между разными уровнями, это и является комплексным подходом к изучению явления в образовании. При этом будут применяться количественные методы (опросы) и качественные методы исследования (фокус-группы, глубинные интервью). В исследовании будет учитываться и то, что процесс глобализации может приводить к определенным изменениям в культурной идентичности страны: происходит развитие наднациональной идентичности территорий (создание Европейского Союза) и субнациональной идентичности (регионов Франции). Это направляет наше внимание на исследование наднационального, национального и местного контекстов развития университетского образования.

Современное сравнительное исследование требует знаний политических и социальных характеристик страны, реалий на местах в университетах, степень их участия в реформах, связанных с Болонским процессом. Исследование не ограничивается анализом документов в сфере национальной образовательной политики по развитию университетского образования во Франции. Оно включает изучение различных источников (официальные документы в сфере образования Европейского Союза и Болонского процесса, публикации научных международных конференций, материалы университетских изданий, учебно-методические материалы различных магистратур и др.). Применяются методы исследования, среди которых – анкетирование, интервью, анализ педагогического опыта.

Для того чтобы лучше понять процессы, связанные с глобализацией образования, и их влиянием на различные страны, сравнительное образование в настоящее время использует новые концептуальные инструменты. Важен не только анализ фактов и их значение, но и необходимо уделять внимание дискурсивным практикам различных участников и реконструкциям новых образовательных намерений.

В исследовании магистерского образования в университетах Франции применяется дискурсивный подход, который предполагает три уровня анализа предмета исследования:

1) когнитивный, с помощью которого можно выделить ключевые понятия, повлиявшие на современное видение образования и воспитания;

2) коммуникативный, благодаря которому открываются дополнительные перспективы для реализации междисциплинарного исследования меняющейся картины мира в области образования и воспитания;

3) деятельностный, позволяющий интерпретировать действия, связанные с поиском решений образовательных задач и достижения цели образования и воспитания [7].

В период, когда международные организации, имея большие материальные и технические возможности, системно проводят сравнительные исследования, охватывая все большое количество стран, возникает вопрос о перспективах развития исследований, которые проводятся отдельными компаративистами из разных стран мира, и постоянном совершенствовании методологии и методов исследования.

Сравнительные исследования в образовании, проводимые отдельными исследователями, как считают компаративисты из франкофонной Международной ассоциации сравнительного образования, остаются полезными по некоторым показателям. Во-первых, они помогают понять исторические и политические процессы, которые привели разные страны к определенным особенностям развития систем образования конкретных стран. К тому же исследования позволяют переосмыслить тенденции и реформы, проводимые на национальном и международном уровнях, путем анализа возможностей их интеграции и изменений в конкретном национальном контексте. И, наконец, сам исследователь-компаративист лучше понимает собственный национально-культурный контекст развития образования в стране, в которой он живет, что позволяет оценивать возможность заимствования идей из образовательных практик других культур и, возможно, противостоять современным вызовам глобализации [20].

Библиографический список

1. Батюкова З.И. Сравнительное образование в контексте международных сравнительных исследований. *Проблемы современного образования.* 2010; № 3: 41 – 46.
2. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство в зеркале сравнительной педагогики. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2012; № 1 (4): 27 – 42.
3. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2011; № 1: 117 – 130.
4. Джуринский А.Н. Концептуализация сравнительной педагогики. *Педагогика.* 2018; № 1: 111 – 121.
5. Дудко С.А. Особенности методологии современных сравнительно-педагогических исследований в России и Франции. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018; № 1 (46): 60 – 71.
6. Бражник Е.И. *Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2002.
7. Орехова Е.Я., Орехов А.И. Новые методологические подходы в педагогических исследованиях. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18114
8. Тагунова И.А. Методология сравнительных педагогических исследований. *Вестник РГНФ*. 2013; № 3: 170 – 178.
9. Найт Дж.Р. Импульс постмодернизма. *Философия и образование*. Санкт-Петербург, 2000; Глава 5: 86 – 96.
10. Найт Дж.Р. Современные теории образования. *Философия и образование.* Санкт-Петербург, 2000; Глава 6: 96 – 134.
11. De Grauwe A. Contextes et comparaisons. De la nécessité de comparer ce qui est apparemment incomparable. *L´éducation comparée aujourd'hui*. 2010; № 3: 93 – 112.
12. Maroy Ch. Contextes, niveaux et médiations dans une recherche comparative internationale. Quelques réflexions à partir de la recherche européenne Reguleduc. *L´éducation comparée aujourd'hui.* 2010; № 3: 143 – 169.
13. Meuris G., De Cock G. *L'éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*. Paris, Bruxelles: De Boeck&Larcier, 1997.
14. Perez S., Groux D. & Ferrer F. Éducation comparée et éducation interculturelle: éléments de comparaison. *Dasen Pierre R. et Perregaux Christiane, Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, 2002: 49 – 65.
15. Rodrigues T. *L'accès à l'enseignement supérieur en Europe – Analyse comparée des systèmes d'accès à l'enseignement supérieur et de leur managemen*t. Thèse de doctorat en Gestion et management. Université Paris-Saclay, 2018.
16. Бражник Е.И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований. *Письма в Эмиссию. Оффлайн: Электронный научный журнал*. 2005; № 1. ART 975. Available at: http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm
17. Sprigale A. Education comparée et anthropologie comparée. *L'éducation comparée: mondialisation et spécificités francophones*. Paris, 1999: 55 – 63.
18. Welch A. Diaspora/Reaspora. La place du lien en éducation comparée. *L´éducation comparée aujourd'hui*. 2010; № 3: 195 – 244.
19. Regnault E. «L'éducation comparée entre approche pragmatique et approche compréhensive.» *Strasbourg: Université de Strasbourg, Faculté des Sciences de l'éducation,* 2015)
20. Resnik J. Introduction. *L´éducation comparée aujourd'hui.* 2010; № 3: 7 – 44.

References

1. Batyukova Z.I. Sravnitel'noe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnyh sravnitel'nyh issledovanij. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2010; № 3: 41 – 46.
2. Vul'fson B.L. Mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo v zerkale sravnitel'noj pedagogiki. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2012; № 1 (4): 27 – 42.
3. Vul'fson B.L. Sravnitel'naya pedagogika: aktual'nye voprosy teorii i metodologii. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2011; № 1: 117 – 130.
4. Dzhurinskij A.N. Konceptualizaciya sravnitel'noj pedagogiki. *Pedagogika.* 2018; № 1: 111 – 121.
5. Dudko S.A. Osobennosti metodologii sovremennyh sravnitel'no-pedagogicheskih issledovanij v Rossii i Francii. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2018; № 1 (46): 60 – 71.
6. Brazhnik E.I. *Stanovlenie i razvitie integracionnyh processov v sovremennom evropejskom obrazovanii.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
7. Orehova E.Ya., Orehov A.I. Novye metodologicheskie podhody v pedagogicheskih issledovaniyah. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18114
8. Tagunova I.A. Metodologiya sravnitel'nyh pedagogicheskih issledovanij. *Vestnik RGNF*. 2013; № 3: 170 – 178.
9. Najt Dzh.R. Impul's postmodernizma. *Filosofiya i obrazovanie*. Sankt-Peterburg, 2000; Glava 5: 86 – 96.
10. Najt Dzh.R. Sovremennye teorii obrazovaniya. *Filosofiya i obrazovanie*. Sankt-Peterburg, 2000; Glava 6: 96 – 134.
11. De Grauwe A. Contextes et comparaisons. De la nécessité de comparer ce qui est apparemment incomparable. *L´éducation comparée aujourd'hui.* 2010; № 3: 93 – 112.
12. Maroy Ch. Contextes, niveaux et médiations dans une recherche comparative internationale. Quelques réflexions à partir de la recherche européenne Reguleduc. *L´éducation comparée aujourd'hui.* 2010; № 3: 143 – 169.
13. Meuris G., De Cock G. *L'éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*. Paris, Bruxelles: De Boeck&Larcier, 1997.
14. Perez S., Groux D. & Ferrer F. Éducation comparée et éducation interculturelle: éléments de comparaison. *Dasen Pierre R. et Perregaux Christiane, Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, 2002: 49 – 65.
15. Rodrigues T. *L'accès à l'enseignement supérieur en Europe – Analyse comparée des systèmes d'accès à l'enseignement supérieur et de leur management*. Thèse de doctorat en Gestion et management. Université Paris-Saclay, 2018.
16. Brazhnik E.I. Osobennosti metodologii sravnitel'nyh pedagogicheskih issledovanij. *Pis'ma v `Emissiyu. Offlajn: `Elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2005; № 1. ART 975. Available at: http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm
17. Sprigale A. Education comparée et anthropologie comparée. *L'éducation comparée: mondialisation et spécificités francophones*. Paris, 1999: 55 – 63.
18. Welch A. Diaspora/Reaspora. La place du lien en éducation comparée. *L´éducation comparée aujourd'hui.* 2010; № 3: 195 – 244.
19. Regnault E. «L'éducation comparée entre approche pragmatique et approche compréhensive.» *Strasbourg: Université de Strasbourg, Faculté des Sciences de l'éducation,* 2015)
20. Resnik J. Introduction. *L´éducation comparée aujourd'hui.* 2010; № 3: 7 – 44.

Статья поступила в редакцию 15.04.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00450

***Kostyuk N.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail:kostuk1978@mail.ru*
***Panina T.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kuzbass State Technical University of T.F. Gorbachev (Kemerovo, Russia), E-mail: panina1510@mail.ru*
***Pahomova E.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Vocational Pedagogical University (Kemerovo, Russia), E-mail: pahom_ea@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF HUMAN CAPITAL AS A FACTOR IN TRANSFORMATION OF MANAGEMENT TRAINING. The article observes determination of prospects for training of managerial personnel in the context of dynamic socio-economic changes taking place throughout the territory of the Russian Federation. The authors emphasize that the problem of effective management is being actively developed in line with the socio-economic sciences and has a wide range of scientifically based options for optimizing this process. But at the same time, despite the many scientific and applied research dedicated to various aspects of management, the task of training management personnel with the ability and willingness to carry out activities in the highly dynamic conditions of modern society dictates the need to constantly update existing experience levels. The task of the article is to identify tasks that require priority solution in the aspect of interdisciplinary development of the scientific problem of optimizing the training of managerial personnel with the ability and willingness to carry out activities in highly dynamic conditions of modern society, as well as the rationale for promising areas in finding ways to optimally solve them. The results of the analysis made it possible to determine the priorities and conceptual foundations of their solutions in the direction of transforming the training of managerial personnel in the system of continuing professional education. It is emphasized that it is the system of additional professional education that allows to respond flexibly to the changes and environmental requirements, being characterized by simultaneous increased flexibility regarding the individual needs of students. The scientific novelty of the article is determined by taking into account the heterogeneity of the subject of the professional activity of the manager with its simultaneous integrity. With this approach, the components of the subject of the manager's activity are refracted by the qualification level of managerial competence, which emphasizes the priority aspects of the subject of the activity directly in the implementation of the professional activity. It is substantiated that any aspect of management activity is potentially, directly or indirectly, related to the development of human capital, that is, management activities should be included in the system of human capital formation as its main element, while expanding it and interconnecting other elements, including: stakeholders; subjects of human capital formation; peculiarities of interaction between stakeholders and subjects of human capital formation in certain socio-economic conditions.

Key words: **human capital, management training, vocational training transformation, vocational education system, readiness for innovation.**

***Н.В. Костюк**, д-р пед. наук, проф., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: kostuk1978@mail.ru*
***Т.С. Панина**, д-р пед. наук, проф., Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, E-mail: panina1510@mail.ru*
***Е.А. Пахомова**, д-р пед. наук, доц., проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Кемерово, E-mail: pahom_ea@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Статья посвящена определению перспектив подготовки управленческих кадров в условиях динамичных социально-экономических изменений, происходящих на всей территории Российской Федерации. Авторы подчеркивают, что проблема эффективного управления активно разрабатывается в русле социально-экономических наук и имеет широкий спектр научно обоснованных вариантов оптимизации данного процесса. Но вместе с тем, несмотря на множество научных и прикладных исследований, посвященных различным аспектам управления, задача подготовки управленческих кадров, обладающих способностью и готовностью к осуществлению деятельности в высокодинамичных условиях современного общества, диктует необходимость постоянного обновления имеющегося опыта на теоретическом и прикладном уровнях. Целью статьи является определение задач, требующих первоочередного решения в аспекте междисциплинарной разработки научной проблемы оптимизации подготовки управленческих кадров, обладающих способностью и готовностью к осуществлению деятельности в высоко динамичных условиях современного общества, а также обоснование перспективных направлений в поиске способов их оптимального решения. Результаты анализа позволили определить первоочередные задачи и концептуальные основания путей их решения в направлении трансформации подготовки управленческих кадров в системе дополнительного профессионального образования. Подчеркнуто, что именно система дополнительного профессионального образования позволяет гибко реагировать на происходящие изменения и требования внешней среды, характеризуясь одновременной повышенной гибкостью относительно индивидуальных запросов обучающихся. Научная новизна статьи определяется учетом неоднородности предмета профессиональной деятельности менеджера с одновременной его целостностью. При таком подходе компоненты предмета де-

ятельности менеджера преломляются квалификационным уровнем управленческой компетентности, который акцентирует приоритетные стороны предмета деятельности непосредственно в реализации профессиональной деятельности. Обосновано, что любой аспект управленческой деятельности потенциально, прямо или косвенно, связан с развитием человеческого капитала, то есть управленческая деятельность должна включаться в систему формирования человеческого капитала в качестве ее основного элемента, одновременно расширяя ее и взаимоувязывая остальные элементы, в число которых включены субъекты деятельности; субъекты формирования человеческого капитала; особенности взаимодействия субъектов деятельности и субъектов формирования человеческого капитала в определенных социально-экономических условиях.

Ключевые слова: **человеческий капитал, подготовка управленческих кадров, готовность к инновационной деятельности, профессиональной подготовки, дополнительное профессиональное образование.**

Динамичность социально-экономических изменений, происходящих как в России, так и во всем мировом пространстве, акцентировала проблему подготовки управленческих кадров. «Эффективное управление» как социальный, социально-экономический, социально-психологический и т.д. феномен активно разрабатывается сегодня в русле соответствующих научных парадигм, каждая из которых предлагает разнообразный спектр научно обоснованных способов оптимизации данного процесса. Особое внимание уделяется и научной разработке аспектов профессиональной эффективности менеджера как субъекта управленческой деятельности. Однако, несмотря на множество научных и прикладных исследований, посвященных различным аспектам управления, задача подготовки управленческих кадров, обладающих способностью и готовностью к осуществлению деятельности в высокодинамичных условиях современного общества, диктует необходимость постоянного обновления имеющегося опыта на теоретическом и прикладном уровнях.

Цель статьи – обозначение перечня первоочередных задач в контексте междисциплинарной разработки научной проблемы трансформации профессиональной подготовки управленческих кадров как условия повышения их профессиональной эффективности. Эффективный менеджер характеризуется способностью и готовностью к деятельности в высокодинамичных условиях современного общества, а также обоснование перспективных направлений в поиске способов их оптимального решения.

Концепция. При определении и описании задач, требующих первоочередного решения в контексте проблемы трансформации подготовки управленческих кадров в современных условиях, логично возникла необходимость в обосновании концептуальной платформы. Предлагаемая концепция построена на тезисе о том, что трансформация профессиональной подготовки управленческих кадров изначально должна происходить в системе дополнительного профессионального образования. Именно система дополнительного профессионального образования обладает условиями, которые позволяют гибко реагировать на динамику и требования внешней среды, одновременно оставаясь гибкой относительно индивидуальных запросов обучающихся.

Сформулированная концепция была ранее описана авторами в работах, посвященных проблемам подготовки управленческих кадров в системе дополнительного и высшего профессионального образования. Тем не менее для понимания сути анализируемой проблемы следует обратиться к ее ключевым позициям.

Итак, рассматривая систему дополнительного профессионального образования как оптимальную среду для запуска процессов трансформации подготовки управленческих кадров, необходимо учитывать неоднородность предмета профессиональной деятельности менеджера. «Вне зависимости от уровня управленческой компетентности профессионал имеет дело и со стратегией, и со структурой организации, и с человеческими ресурсами. Данные, составляющие предмет деятельности менеджера, преломляются квалификационным уровнем управленческой компетентности (должностными функциями и обязанностями), который акцентирует приоритетные стороны предмета деятельности, сохраняя, тем не менее, его неоднородность и целостность. Соответственно, с одной стороны, управленец ориентирован на внешние факторы действительности, в соответствии с которыми определяются стратегии и тактики управления, происходит управление структурными изменениями, диверсификацией в организации и на предприятиях» [1, с. 44]. Но одновременно с этим любой аспект управления профессиональной деятельностью связан с неизбежностью выстраивания взаимодействия с остальными субъектами трудовых отношений, что происходит в русле таких процессов, как управление человеческими ресурсами, формирование и развитие человеческого капитала. Таким образом, представленная позиция выступает в роли генеральной идеи, положенной в основу последующих научных изысканий по трансформации профессиональной подготовки управленческих кадров [1].

Ключевыми факторами внешней среды, которые обусловливают ориентиры деятельности управленца на разных уровнях управленческой иерархии, но особенно среднего и высшего звена, становятся процессы федерального и регионального значения и изменения, связанные с ними. Процессы, имеющиеся здесь в виду, это все те процессы, которые протекают в приоритетных для страны направлениях, нацеленных на осуществление прорывного научно-технологического и социально-экономического развития Российской Федерации, обозначенного Указом Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Это демография, здравоохранение, образование, жилье и городская среда, экология, безопасные и качественные автомобильные дороги, производительность труда и поддержка занятости, наука, цифровая экономика, культура, малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы, международная кооперация и экспорт [2]. На основании выделенных направлений на федеральном уровне разработаны национальные проекты и программы, реализация которых должна обеспечить достижение поставленных целей.

Цели, задачи и содержание указанного документа ставят акцент не только и не столько на «прорывном развитии» собственно России, сколько на научно-технологическом и социально-экономическом развитии страны, в основе которого лежит развитие человеческого капитала как совокупности сущностных сил субъектов социально-экономической деятельности, включающей их квалификацию, мотивы, интересы, идеалы и ценности, культуру, образование и т.д.

В сложившихся условиях субъекты Российской Федерации, следуя Указу Президента, должны обеспечить развитие приоритетных направлений в регионах с учетом специфики регионального пространства как пространства особого взаимодействия территориальных, экологических, экономических, социальных, культурных и др. факторов и структур. Так, например, в Кемеровской области разработана и принята к реализации Стратегия социально-экономического развития Кемеровской области до 2035 года, стратегической целью которой является «обеспечение опережающих темпов развития и конкурентоспособности экономики и социальной сферы, а также достижение лидирующих позиций по качеству жизни населения и уровню развития человеческого капитала» [3].

Представленные факты подчеркивают актуальность и обосновывают необходимость научной разработки проблемы развития человеческого капитала в современных условиях как основы реализации процессов прорывного развития страны на каждом уровне (федеральном, региональном, муниципальном), а собственно «развитие человеческого капитала» выступает в качестве внешнего фактора, определяющего целевые ориентиры деятельности управленца в каждой сфере жизнедеятельности региона (социальная сфера, экономика, инфраструктура и т.д.) [3; 4].

Следующим основанием трансформации подготовки управленческих кадров выступает собственно функционирование объективно существующей системы развития (формирования) человеческого капитала. В число элементов данной системы входят:

- граждане Российской Федерации, выступающие в определенных ситуациях в разных социальных ролях, – как *субъекты деятельности*;
- семья, социальные институты, включая образовательные организации разного уровня, предприятия реального сектора экономики, инфраструктура рынка, рынок труда и т.д. – как *субъекты формирования человеческого капитала;*
- *особенности взаимодействия* (формы, способы, механизмы, результаты и т.п.) субъектов деятельности и субъектов формирования человеческого капитала в определенных социально-экономических условиях.

Теоретический анализ позволяет утверждать, что именно тогда, когда управленческая деятельность оказывается включенной в систему развития человеческого капитала в качестве ее (системы) основного элемента, происходит расширение системы с одновременным взаимоувязыванием остальных, представленных в системе элементов.

Только такое эффективное функционирование системы развития человеческого капитала, обеспеченное включением в качестве основного элемента – элемента «управленческая деятельность», способно обеспечить оптимальность достижения стратегических целей и решение поставленных задач каждого уровня [1].

Далее вернемся к цели данной статьи, а именно к определению перечня первоочередных задач в контексте оптимизации профессиональной подготовки управленческих кадров. В качестве таковых определим следующие: систему оценки качества профессионального и высшего образования, формирование готовности управленческих кадров к инновационнной деятельности и собственно трансформацию процесса подготовки менеджеров.

При этом очевидно, что третья задача неразрывно пересекается с первой и второй. Но в контексте заявленной темы эта задача акцентирована сознательно. В данном случае речь идет о подготовке управленческих кадров высшего звена, так как именно этот уровень менеджмента и включает в себя функции, связанные с развитием человеческого капитала территории [1].

Решение задачи развития системы оценки качества образования позволяет обеспечивать гибкость непрерывного образовательного процесса: корректировать задачи, трансформировать формы и содержание в соответствии с результатами оценивания. Организации профессионального образования, как было отмечено выше, выступают здесь в роли субъектов формирования человеческого капитала.

Решение задачи формирования готовности управленческих кадров к инновационной деятельности предполагает развитие таких личностных и профессиональных качеств субъекта, которые позволят обеспечить персональную трансформацию в соответствии с условиями профессиональной деятельности, также подверженным трансформации. Эту задачу необходимо решать на уровнях среднего профессионального, высшего, дополнительного профессионального образования, что обеспечит жизнедеятельность региона (страны) квалифицированными управленческими кадрами, менеджерами с компетентностью разного уровня в управлении развитием человеческого капитала.

Пути и способы решения задач. Оценка качества профессионального образования как основы корректировки его задач, трансформации форм и содержания наиболее оптимально выстраивается в интеграции системного, деятельностного и интегративно-модульного подходов как особой формы теоретической и практической деятельности [5; 6].

Готовность выпускников образовательных организаций к профессиональной деятельности в контексте развития человеческого капитала выступает, с одной стороны, в качестве характеристики элемента системы развития человеческого капитала, а именно – субъекта профессиональной деятельности. С другой стороны, как было подчеркнуто выше, субъект профессиональной деятельности, вступая в трудовые отношения, становится частью предмета деятельности управленца. Коме того, необходимо учитывать влияние на оценку условий и результатов образовательной деятельности субъективного восприятия участников образовательного процесса: обучающихся (будущих выпускников) и их родителей, сочетающих характеристики потребителей образовательных услуг и представителей общественности [7]. Таким образом, представляется целесообразным применять для оценки качества профессионального образования следующие методы и методики:

- мониторинг удовлетворенности потребителей образовательных услуг деятельностью образовательных организаций;
- методику построения рейтинга образовательных организаций;
- методику подсчета комплексного индекса конкурентоспособности образовательной организации.

Необходимо подчеркнуть, что заявленные методики успешно апробированы в деятельности образовательных организаций среднего профессионального образования в ходе ряда научных исследований [8; 9; 10].

Перспективным представляется их дальнейшее применение в качестве инструментов комплексной оценки и анализа качества образования разного уровня, включая высшее образование. Перспективность данной деятельности в контексте развития человеческого капитала основана на том факте, что, несмотря на федеральную подчиненность большой части организаций высшего образования, расположенных на территории регионов, организации высшего образования призваны обеспечивать кадровые потребности региональной экономики и социальной сферы.

Изучение отношения субъектов образовательного процесса к деятельности образовательных организаций дополняется с целью повышения объективности результатов оценки качества образования рейтингованием образовательных организаций. Подсчет комплексного индекса конкурентоспособности образовательной организации дает возможность определить перспективы развития рынка образовательных услуг и/или скорректировать сценарии его развития на управленческом уровне.

Мониторинг удовлетворенности потребителей образовательных услуг условиями и результатом обучения выступает в качестве метода организации исследовательского процесса. Основным методом сбора информации в рамках мониторинга является опрос обучающихся и родителей [11].

Анкеты (опросные листы) должны составляться в единой логике: в каждой анкете представляется ряд содержательных блоков опроса, в том числе:

– удовлетворенность выбором образовательной организации;
– удовлетворенность учебным процессом;
– удовлетворенность процессом производственного обучения;
– удовлетворенность материально-техническими условиями;
– удовлетворенность организацией досуга;
– удовлетворенность организацией здорового образа жизни и занятий спортом;
– удовлетворенность результатами обучения.

Кроме того, в рамках мониторинга удовлетворенности потребителей образовательных услуг деятельностью образовательных организаций целесообразно включать блок, нацеленный на определение факторов, влияющих на удовлетворенность выбором образовательной организации для обучения, который будет содержать вопросы, дающие представление о социальных, социально-экономических, социально-психологических характеристиках респондентов [8].

Методика построения рейтинга организаций профессионального образования основана на комплексной оценке их деятельности. Это ранжирование образовательных организаций в общем списке осуществляется в соответствии со значением итогового показателя деятельности образовательной организации. Данный показатель нацелен на отражение ключевых аспектов деятельности образовательной организации, таких как образовательная деятельность; кадровое обеспечение; инфраструктура; финансово-экономическое обеспечение; эффективность деятельности организации на рынке труда; развитие потенциала организации. Обозначенный итоговый показатель рассчитывается на основании объективных данных об организации [7].

Перечень показателей, разработанный для построения рейтинга образовательных организаций, должен соответствовать основным аспектам деятельности образовательной организации с учетом региональной специфики и сопровождаться соответствующими коэффициентами важности [12].

Методика расчета комплексного индекса конкурентоспособности образовательной организации основана на соотнесении многофакторной объективной и субъективной оценки качества (условий и результата) профессионального образования. Комплексный индекс конкурентоспособности образовательной организации рассчитывается как среднееарифметическое итоговых показателей рейтинговой и социологической оценки [7].

Таким образом, выдвигая в качестве одной из приоритетных задач задачу оценки качества профессионального и высшего образования и обеспечивая решение данной задачи инструментами оценивания, создаются условия для корректировки и трансформации форм и содержания профессионального образования на каждом уровне в соответствии с тенденциями развития человеческого капитала региона, одновременно позволяя корректировать процессы управленческой деятельности на разных уровнях системы [13 – 16].

Формирование готовности управленческих кадров к инновационной деятельности, способных к персональной трансформации в соответствии с условиями их профессиональной деятельности, представляется весьма перспективным. Эта задача требует постоянной научной разработки обеспечения способности к определению прорывных точек деятельности с учетом ее постоянной динамичности. Наиболее эффективным методом решения в данном случае выступает метод фокус-групп, создающий условия для выявления потребностей субъектов управленческой деятельности в профессиональном росте на основе их реального профессионального функционирования [17; 18; 19].

Опыт трансформации процесса подготовки управленческих кадров высокого уровня представлен деятельностью Кузбасса. Здесь, как и во всей стране, более двадцати лет реализуется Президентская программа подготовки управленческих кадров для народного хозяйства. Ее цель – обеспечение предприятий и организаций народного хозяйства региона и России высококвалифицированными специалистами в области управления и организации производства, отвечающими современным требованиям экономики, способными эффективно работать в рыночных условиях, знакомыми с управленческой культурой и опытом ведущих зарубежных стран [20].

За истекший период Кузбассом накоплен достаточный опыт как в реализации программы, так и во внедрении предложений, разработанных в ходе подготовки в практику реального производства. В течение последних четырех лет слушатели Президентской программы активно работают в системе электронного обучения, созданной на базе Learning Management System Moodle. Это позволило обеспечить глубокое вовлечение слушателей в активный учебный процесс, создать условия для активного взаимодействия обучающихся и преподавателей, взаимно обогатить каждого участника образовательного процесса личным опытом за счет обучения в активной среде взаимодействия в режиме off-line и on-line. Интерактивные лекции по 4 образовательным модулям программы позволяют расширить содержание вопросов, рассматриваемых на очных занятиях, закрепить материал или изучить его заново, если какое-либо занятие было пропущено [21]. При этом наличие лекций с нелинейной структурой и с оцениваемым материалом позволяет активизировать процесс освоения и контролировать действия слушателей в системе. Однако изучением теоретического материала нельзя подготовить грамотного и инициативного руководителя. Поэтому более 63% материалов, загруженных в систему, отведено на практические занятия, в ходе решения которых слушатели, например, ведут расчет различных экономических факторов, таких как время, соотношение спроса и предложения на рынке, объем финансовых ресурсов, отношений внутри команды, согласуют методы оценки достижения поставленных целей; готовят политику карьерного продвижения, выстраивают внутренние коммуникации в команде и разрабатывают стратегии и управление ими. Более 80% слушателей отмечают удобство работы с такими курсами и заданиями, позволяющими выполнять их в удобное время, но в рамках отведенного дедлайна.

Цифровизация образования предполагает продуктивное применение субъектами образовательного процесса цифровых технологий и инструментов digital-маркетинга, участие в проектной деятельности, формирующие компетенции управленческих кадров XXI века [22; 23]. В ходе каждого из модульных курсов, входящих в программу профессиональной переподготовки, слушатели работают с компьютерными тестами, реализующими онлайн-тестирование, вырабатывания навыки общения с подсистемой поддержки обучающихся LMS. Выработанные навыки позволяют уверенно проходить федеральное итоговое тестирование в рамках итоговой аттестации по иностранному языку, экономическим дисциплинам и общеуправленческой подготовки. Так, например, 89,1% слушателей из последнего выпуска по результатам итогового тестирования получили отличные оценки.

Подводя итог вышеизложенному, необходимо сделать следующие *выводы:*

– научная разработка проблемы трансформации подготовки управленческих кадров как условия их способности и готовности к инновационной деятельности для достижения стратегических целей развития как региона, так и страны

в целом представляется перспективным, в том числе, в контексте развития человеческого капитала территорий. При этом, феномен «развитие человеческого капитала» одновременно выступает целевым индикатором управленческой деятельности и фактором трансформации подготовки управленческих кадров;

– концептуальным основанием перспективных научных исследований теоретического и прикладного характера, посвященных проблемам оптимизации подготовки эффективных менеджеров и трансформации собственно управленческой деятельности, становится учет неоднородности предмета профессиональной деятельности менеджера с одновременной его целостностью. Компоненты предмета деятельности менеджера преломляются квалификационным уровнем управленческой компетентности, который акцентирует приоритетные стороны предмета деятельности непосредственно в реализации профессиональной деятельности. Любой аспект управленческой деятельности потенциально, прямо или косвенно, связан с развитием человеческого капитала [1];

– пути и способы решения задачи оценки качества профессионального и высшего образования представляются достаточно разработанными, научно обоснованными и апробированными, что позволяет эффективно использовать мониторинг удовлетворенности потребителей образовательных услуг деятельностью образовательных организаций, методику построения рейтинга образовательных организаций, методику подсчета комплексного индекса конкурентоспособности образовательной организации и др. в деятельности образовательных организаций разного уровня комплексно, дополняя информацию о состоянии и перспективах функционирования образовательных организаций результатами разноуровневой экспертизы;

– созданию условий формирования готовности управленческих кадров к инновационной деятельности наиболее адекватна и готова система дополнительного профессионального образования. Именно эта система обладает ресурсами и потенциалом, позволяющими гибко реагировать на происходящие изменения, стратегические цели и требования внешней среды, характеризуясь одновременной повышенной гибкостью относительно индивидуальных запросов обучающихся.

Направления трансформации подготовки управленческих кадров неразрывно связаны с тенденциями трансформации собственно управленческой деятельности, необходимостью перехода к оптимальным моделям управления как передовыми технологиями и инновационными процессами, так и процессами развития человеческого капитала. Это требует подготовки управленца с новым набором компетенций, способного к их постоянному обновлению и непрерывному профессиональному развитию.

Библиографический список

1. Костюк Н.В., Панина Т.С., Пахомова Е.А. Трансформация подготовки управленческих кадров на этапе цифровизации экономического и социального развития общества. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2019; № 4: 43 – 50.
2. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*. Указ Президента Российской Федерации № 204 от 7.05.2018 г. Официальные сетевые ресурсы Президента России. Available at: http://kremlin.ru/acts/bank/43027
3. *Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Кемеровской области до 2035 года*. Закон Кемеровской области от 26.12.2018 № 122-ОЗ. Принят Советом народных депутатов Кемеровской области 21 декабря 2018 года. Консультант Плюс: справочная правовая система. Available at: http://www.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?base=RLAW284;n=94009;req=doc#07443771730599257
4. Костюк Н.В. Формирование готовности будущих менеджеров в сфере культуры к реализации инновационных моделей управления социально-культурной деятельностью в условиях изменяющегося рынка труда. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2013; № 22-1: 178 – 180.
5. Панина Т.С. Удовлетворенность обучением в колледже и вузе. *Аккредитация в образовании*. 2014; № 76: 82 – 85.
6. Panina T.S., Dochkin S.A. Advanced Management Training for Sustainable Development of the Mining Region. *IV th International Innovative Mining Symposium.* Kemerovo, 2019; Title № 04039. Available at: https://www.e3scofeences.org/articles/e3sconf/abs/2019/31/e3sconf_iims18_04039/e3sconf_iims18_04039.html
7. Kostyuk N.V., Panina T.S., Dochkin S.A., Pahomova E.A. Innovation potential of vocational education and training institutions as a basis for high quality professional training. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.* 2019; Title № 4. Available at: https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/en/edici%E2%99%80n-2013/year-vi-special-edition-march-2019/
8. Костюк Н.В. *Формирование готовности выпускников учреждений профессионального образования к инновационной деятельности*. Диссертация … доктора педагогических наук. Великий Новгород, 2013.
9. Пахомова Е.А. *Становление территориальной многоуровневой системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся*. Диссертация … доктора педагогических наук. Великий Новгород, 2017.
10. *Кочнева О.П., Сухачев А.В., Волчек Ю.В., Костюк Н.В., Морозова Е.А.* Кузбасский студент – 2015. *Социологический ежегодник КемГУ (2015 – 2016 учебный год, 2016 – 2017 учебный год):* сборник отчётов по результатам вузовских социологических исследований. Кемерово: КемГУ, 2017: 5 – 65.
11. Костюк Н.В. *Методы исследования в профессиональном образовании: организационно-педагогические и маркетинговые аспекты*. Кемерово, 2016.
12. Пахомова Е.А. Развитие региональной системы оценки качества среднего профессионального образования. *Теория и практика оценки качества профессионального образования*. Кемерово, 2015: 138 – 185.
13. Будаинская О.В., Шейнбаум В.С. Институциональное обеспечение непрерывного инженерного образования. *Высшее образование в России*. 2018; № 10: 32 – 46.
14. Перевозова О.В., Лазарева В.Н. Инновационно-ориентированный подход в подготовке управленческих кадров. *Социум и власть*. 2015; № 2 (52): 126 – 129.
15. Бастрыкин С.В., Зайцев С.В., Чичканова К.А. Оценка эффективности инвестиций в человеческий капитал как элемент кадровой политики организации. *Экономический анализ: теория и практика*. 2015; № 26: 38 – 48.
16. Щетинина Д.П. Факторы управления человеческими ресурсами в экономическом пространстве России. *Российский психологический журнал*. 2014; Т. 11, № 4: 116 – 127.
17. Тугускина Г.Н. Человеческий капитал: управление развитием. *Известия высших учебных заведений Поволжского региона. Экономические науки*. 2016; № 1 (4): 51 – 58.
18. Плотникова Г.Г. Подготовка управленческих кадров в системе дополнительного профессионального образования. *Образование и наука*. 2014; № 6 (115): 134 – 148.
19. Пешкова Г.Ю., Самарина А.Ю. Цифровая экономика и кадровый потенциал: стратегическая взаимосвязь и перспективы. *Образование и наука*. 2018; № 10: 50 – 75.
20. Панина Т.С., Грентикова И.Г., Веремеенко А.В. Президентская программа подготовки управленческих кадров: проблемы и пути решения. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2016; № 3: 25 – 30.
21. Panina T.S., Kostyuk N.V., Dochkin S.A., Pahomova E.A. Individual work of students in contemporary e-learning environments. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores,* 2019; Title № 1. Available at: https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/en/edici%E2%99%80n-2013/year-vi-special-edition-march-2019/
22. Ачкасова О.Г., Дворовенко О.В. Образовательный маркетинг вуза при реализации ДПО на этапе цифровизации профессионального образования. *Адресная подготовка специалистов среднего профессионального образования в процессе сетевого взаимодействия:* материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Уфа, 2019: 185 – 192.
23. *Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации.* Приоритетный проект в области образования. Available at: http://neorusedu.ru/about

References

1. Kostyuk N.V., Panina T.S., Pahomova E.A. Transformaciya podgotovki upravlencheskih kadrov na `etape cifrovizacii `ekonomicheskogo i social'nogo razvitiya obschestva. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2019; № 4: 43 – 50.
2. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii № 204 ot 7.05.2018 g. Oficial'nye setevye resursy Prezidenta Rossii. Available at: http://kremlin.ru/acts/bank/43027
3. *Ob utverzhdenii Strategii social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Kemerovskoj oblasti do 2035 goda*. Zakon Kemerovskoj oblasti ot 26.12.2018 № 122-OZ. Prinyat Sovetom narodnyh deputatov Kemerovskoj oblasti 21 dekabrya 2018 goda. Konsul'tant Plyus: spravochnaya pravovaya sistema. Available at: http://www.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?base=RLAW284;n=94009;req=doc#07443771730599257
4. Kostyuk N.V. Formirovanie gotovnosti buduschih menedzherov v sfere kul'tury k realizacii innovacionnyh modelej upravleniya social'no-kul'turnoj deyatel'nost'yu v usloviyah izmenyayuschegosya rynka truda. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2013; № 22-1: 178 – 180.
5. Panina T.S. Udovletvorennost' obucheniem v kolledzhe i vuze. *Akkreditaciya v obrazovanii*. 2014; № 76: 82 – 85.
6. Panina T.S., Dochkin S.A. Advanced Management Training for Sustainable Development of the Mining Region. *IV th International Innovative Mining Symposium.* Kemerovo, 2019; Title № 04039. Available at: https://www.e3scofeences.org/articles/e3sconf/abs/2019/31/e3sconf_iims18_04039/e3sconf_iims18_04039.html
7. Kostyuk N.V., Panina T.S., Dochkin S.A., Pahomova E.A. Innovation potential of vocational education and training institutions as a basis for high quality professional training. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.* 2019; Title № 4. Available at: https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/en/edici%E2%99%80n-2013/year-vi-special-edition-march-2019/
8. Kostyuk N.V. *Formirovanie gotovnosti vypusknikov uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya k innovacionnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2013.
9. Pahomova E.A. *Stanovlenie territorial'noj mnogourovnevoj sistemy pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayuschihsya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2017.
10. Kochneva O.P., Suhachev A.V., Volchek Yu.V., Kostyuk N.V., Morozova E.A. Kuzbasskij student – 2015. *Sociologicheskij ezhegodnik KemGU (2015 – 2016 uchebnyj god, 2016 – 2017 uchebnyj god):* sbornik otchetov po rezul'tatam vuzovskih sociologicheskih issledovanij. Kemerovo: KemGU, 2017: 5 – 65.

11. Kostyuk N.V. *Metody issledovaniya v professional'nom obrazovanii: organizacionno-pedagogicheskie i marketingovye aspekty*. Kemerovo, 2016.
12. Pahomova E.A. Razvitie regional'noj sistemy ocenki kachestva srednego professional'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika ocenki kachestva professional'nogo obrazovaniya*. Kemerovo, 2015: 138 – 185.
13. Budainskaya O.V., Shejnbaum V.S. Institucional'noe obespechenie nepreryvnogo inzhenernogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 10: 32 – 46.
14. Perevozova O.V., Lazareva V.N. Innovacionno-orientirovannyj podhod v podgotovke upravlencheskih kadrov. *Socium i vlast'*. 2015; № 2 (52): 126 – 129.
15. Bastrykin S.V., Zajcev S.V., Chichkanova K.A. Ocenka `effektivnosti investicij v chelovecheskij kapital kak `element kadrovoj politiki organizacii. *`Ekonomicheskij analiz: teoriya i praktika*. 2015; № 26: 38 – 48.
16. Schetinina D.P. Faktory upravleniya chelovecheskimi resursami v `ekonomicheskom prostranstve Rossii. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2014; T. 11, № 4: 116 – 127.
17. Tuguskina G.N. Chelovecheskij kapital: upravlenie razvitiem. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij Povolzhskogo regiona. `Ekonomicheskie nauki*. 2016; № 1 (4): 51 – 58.
18. Plotnikova G.G. Podgotovka upravlencheskih kadrov v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2014; № 6 (115): 134 – 148.
19. Peshkova G.Yu., Samarina A.Yu. Cifrovaya `ekonomika i kadrovyj potencial: strategicheskaya vzaimosvyaz' i perspektivy. *Obrazovanie i nauka*. 2018; № 10: 50 – 75.
20. Panina T.S., Grentikova I.G., Veremeenko A.V. Prezidentskaya programma podgotovki upravlencheskih kadrov: problemy i puti resheniya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2016; № 3: 25 – 30.
21. Panina T.S., Kostyuk N.V., Dochkin S.A., Pahomova E.A. Individual work of students in contemporary e-learning environments. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores,* 2019; Title № 1. Available at: https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/en/edici%E2%99%80n-2013/year-vi-special-edition-march-2019/
22. Achkasova O.G., Dvorovenko O.V. Obrazovatel'nyj marketing vuza pri realizacii DPO na `etape cifrovizacii professional'nogo obrazovaniya. *Adresnaya podgotovka specialistov srednego professional'nogo obrazovaniya v processe setevogo vzaimodejstviya:* materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Ufa, 2019: 185 – 192.
23. *Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii.* Prioritetnyj proekt v oblasti obrazovaniya. Available at: http://neorusedu.ru/about

Статья поступила в редакцию 24.04.20

УДК 37.012.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00451

Kenispaev Zh.K., *Doctor of Sciences (Philosophy), Omsk State Agrarian University (Omsk, Russia), E-mail: kenispaev@mail.ru*
Skosyreva N.D.*, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Omsk State Agrarian University (Omsk, Russia), E-mail: nina_skosyreva@mail.ru*
Baltanova G.Zh., *senior teacher, Omsk State Agrarian University (Omsk, Russia), E-mail: gulmira.baltanova@mail.ru*
Serova N.S., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai Branch of RANEPA (Barnaul, Russia), E-mail: nsg03@mail.ru*

CONCEPTS OF DIGITAL ECONOMY AND HUMAN ECOLOGY AS COMPONENTS OF MODERN EDUCATION. Scientific analysis of social processes always begins with an explication of basic concepts. The researchers consider it important to study the problem of human ecology in the era of the digital economy. The transition to new forms of economic activity means a new stage in the evolution of human civilization. Along with active economic activity, people have a negative impact on the environment, which ultimately leads to environmental problems. For an adequate understanding of the current environmental situation, its dependence on human economic activity, it is necessary to use the appropriate scientific methodology. The work studies this topic. As a result of the study of the categories "human ecology" and "digital economy", it was concluded that there is a meaningful relationship between them. The methods of economic activity create an appropriate environmental environment. The consumer attitude of man to nature, as history shows, leads not only to environmental disasters, but also to economic crises that have been repeated with frightening regularity over the past century. But the dialectics of the concepts of ecology and economy will not be complete without taking into account the third component, which the researchers have called the philosophy of life or the worldview of man. The main conclusion formulated in the article can be expressed as follows – the determining factor in maintaining the ecological balance and economic development is the prevailing type of worldview in this society, which is formed under the influence of scientific theories, hypotheses, and philosophical ideas that a person learns in the process of training and education.

Key words: **society, science, education, human ecology, digital economy.**

Ж.К. Кениспаев*, д-р филос. наук, проф., Омский государственный аграрный университет, г. Омск, E-mail: kenispaev@mail.ru*
Н.Д. Скосырева*, канд. филос. наук, доц., Омский государственный аграрный университет, г. Омск, E-mail: nina_skosyreva@mail.ru*
Г.Ж. Бальтанова*, ст. преп., Омский государственный аграрный университет, г. Омск, E-mail: gulmira.baltanova@mail.ru*
Н.С. Серова*, канд. филос. наук, доц., Алтайский филиал РАНХиГС, г. Барнаул, E-mail: nsg03@mail.ru*

ПОНЯТИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ И ЭКОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА КАК КОМПОНЕНТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материал подготовлен по результатам научного проекта, поддержанного РФФИ, № 19-29-07366 мк «Междисциплинарный подход к профессиональному самоопределению сельской молодежи в условиях цифровизации экономики».

Научный анализ социальных процессов всегда начинается с экспликации основных понятий. Нам представляется важным изучение проблемы экологии человека в эпоху цифровой экономики. Переход к новым формам хозяйственной деятельности означает новый этап в эволюции человеческой цивилизации. Вместе с активной экономической деятельностью человек оказывает негативное влияние на окружающую среду, что, в конечном счете, приводит к экологическим проблемам. Для адекватного понимания сложившейся экологической ситуации, ее зависимости от экономической деятельности человека необходимо использовать соответствующую научную методологию. Обсуждению этой темы и посвящена наша статья. В результате исследования категорий «экология человека» и «цифровая экономика» был сделан вывод о том, что между ними существует содержательная связь. Способы экономической деятельности создают соответствующую экологическую обстановку. Потребительское отношение человека к природе, как показывает история, приводит не только к экологическим катастрофам, но и к экономическим кризисам, которые за последнее столетие повторяются с пугающей регулярностью. Но диалектика понятий экологии и экономики не будет полной без учета третьей составляющей, которую мы назвали философией жизни или мировоззрением человека. Основной вывод, сформулированный в данной статье, можно выразить следующим образом – определяющим фактором сохранения экологического баланса и развития экономики является господствующий в данном обществе тип мировоззрения, формируемый под влиянием научных теорий, гипотез, философских идей, которые человек осваивает в процессе обучения и образования.

Ключевые слова: **общество, наука, образование, экология человека, цифровая экономика.**

Современная экономика, основанная на цифровых технологиях, предъявляет к человеку повышенные требования, прежде всего, относительно уровня его интеллектуального развития. Интеллект человека, как известно, во многом связан с его общим развитием, состоянием его физического здоровья, которое, в свою очередь, зависит от экологической обстановки, в которой живет человек. Прежде чем анализировать сформулированную тему, определим основные понятия.

Термин «экология» в научный обиход ввел немецкий ученый Э. Геккель, который определил экологию как науку об отношениях между растительным и животным миром с окружающей средой. Сегодня особое значение имеет понятие экологии человека, которое стало использоваться относительно недавно. Экология человека – междисциплинарная наука, которая изучает закономерности взаимодействия людей с окружающей средой и проблему сохранения здоровья человека. Объектом этой науки является сам человек, а предметом – способы его взаимодействия с природной и социальной средой. Экология человека (другое название – антропоэкология) – это междисциплинарная область знаний, которая объединяет в себе такие отрасли знания, как антропология, медицина, биология, экология и многие другие. Можно утверждать, что экология человека – это точка пересечения как гуманитарных, так и естественных наук. Одним из представителей этого направления в отечественной науке был академик, доктор медицинских наук В.П. Казначеев (1924 – 2014). Результаты исследований ученого являются предметом научных дискуссий, но что считается несомненным, так это его стремление обосновать внутреннюю связь между человеком и окружающей его природой. Человек, как утверждали античные мыслители, находится в постоянном противостоянии с хаосом, рационализирует мир, формулирует законы Вселенной. Критерием прогресса общества выступает то, насколько человек способен

противостоять хаосу. «Живое вещество, – пишет В.П. Казначеев, – только в том случае прогрессивно развивается, если оно своей жизнедеятельностью увеличивает упорядоченность среды своего обитания» [1, с. 40].

Идеи экологии человека, без сомнения, возникли гораздо раньше прошлого века. Например, многие народы, проживающие на территории Сибири, всегда обращались к природе как к чему-то сакральному и верили в то, что от различных сил природы зависит судьба человека. Подобные примеры наводят на мысль о том, что учиться нужно не только наукам, но и искусству жизни. Природа наделила человека способностью не просто жить, а жить разумно, что накладывает на человека большую ответственность. Очевидно, что тема экологии человека неразрывно связана с общими экологическими проблемами, актуальными в настоящее время. Осваивая природные богатства в промышленных масштабах, человек, в конце концов, осознал необходимость бережного отношения к ней, свою зависимость от других форм жизни на земле. Тем более что целесообразная трудовая деятельность человека возникла в результате эволюции его естественных биологических качеств. «Важнейшие социальные способности – труд и мышление также имеют биологическую основу. Чтобы быть существом социальным, человек должен быть, прежде всего, системой, обладающей наиболее сложной формой адаптации к окружающей среде, связанной с разумом. Биологическая природа человека, его естественная жизнедеятельность включаются в социальную сущность человека. Целостная сущность человека выражена в его способе бытия, который заключается в производстве необходимых для его жизни материальных благ и в производстве самой социальной формы жизни» [2, с. 99]. Именно творческое отношение к своему труду является основой экономической жизни общества, а современный этап цифровизации экономики означает переход человеческой цивилизации на новый более высокий уровень развития. Увеличение степени наукоемкости труда в современном обществе стало возможным благодаря развитию новых педагогических технологий, направленных на формирование научного мировоззрения человека. Наука является основой современного производства, одним из самых важных факторов цивилизации. Система образования на всех уровнях ее организации – это социальный институт, выполняющий функцию распространения научного знания.

Человек на основе научного исследования формулирует законы природы, которые служат основой экономического освоения природных ресурсов. Нам представляется, что принципы экологии человека должны стать основой его экономической деятельности, которая не должна нарушать равновесия в природе, ее гармонии. Только в таком случае можно говорить о качестве жизни человека, его будущем. Если переходить от понятия экологии человека к понятию цифровой экономики, то следует отметить, что оно возникло относительно недавно и связано с технологиями, представляющими собой формализованный метод передачи информации и хранения больших баз данных при помощи двоичной системы счисления. Последняя является главным элементом компьютерной технологии – основы всей современной цивилизации.

В исследовании были использованы такие методы, как анализ, синтез, идеализация, индукция и дедукция. Анализ стал началом изучения большого фактического материала, связанного с понятиями экологии человека и цифровой экономики. Синтез позволил на основе изученного материала сделать обобщающие выводы, а идеализация сделала возможным рассмотрение объектов исследования в качестве особых конструкций, обладающих специфическими качествами. Переход от частного знания к общему (индукция) и от общего знания к частному (дедукция) стали основными методами, при помощи которых были сформулированы основные выводы нашего исследования. Для формулировки общих выводов исследования авторы вышли на более высокий мировоззренческий уровень понимания изучаемых явлений, то есть на уровень представлений человека о мире и о своем месте в нем. С мировоззренческой точки зрения, экология человека является частью общей проблематики в системе «человек – природа». Но в то же время экология человека предполагает и анализ субъектно-субъектных отношений, то есть сферу социальных взаимодействий.

Исторический метод позволил нам проанализировать основные этапы формирования представлений об экологии человека. В природе существуют универсальные законы, следовательно, становление человека как вида происходило по единым для всех видов живых организмов принципам. Для определения основных понятий нашего исследования были использованы принципы формальной логики, которые позволили выявить объемы и содержания таких терминов, как «экология человек» и «цифровая экономика».

В результате проведенного анализа категорий «экология человека» и «цифровая экономика» авторы статьи пришли к выводу о том, что в их содержаниях имеются общие признаки, категории предполагают друг друга. В определенном смысле они аналогичны парным категориям философии, и их содержание можно выявлять в сравнительном анализе друг с другом. В частности, известно, что освоение человеком континентов нашей планеты продолжалось на протяжении нескольких тысячелетий, и за это время у наших предков выработался довольно эффективный адаптационный механизм, позволявший победить в конкурентной борьбе с другими видами приматов – наших прямых конкурентов. Создание человеком своей экологической ниши стало возможным только благодаря совместной целесообразной трудовой деятельности. Освоение новых территорий потребовало от человека напряжения всех его сил, формирования особого рода качества, которое можно было бы назвать жизнестойкостью. Под этим термином обычно понимают позитивную установку человека, которая позволяет ему преодолевать трудности, возникающие в экстремальных природных и иных условиях жизни.

Осваивая новую для себя экологическую нишу, человек формирует особый мир культуры, позволяющий создавать более или менее комфортные условия жизни. «Несмотря на очевидные риски проживания в экстремальных природно-климатических условиях, мы исходим из того, что сформировавшееся в них население, локально проживающее в транспортно удаленных и непривлекательных в инвестиционном отношении регионах Крайнего Севера, обладает особой, исторически сложившейся, жизнестойкостью [3, с. 45]. Если использовать философские категории, то получается, что экономическое освоение человеком новых территорий создает своеобразный базис, над которым возникает особая надстройка в форме мифов, отражающих моральные принципы жизни общества, традиций, благодаря которым передается социальный опыт от старшего поколения к младшему, религии, содержащей в себе основные нормы жизни и специфический образ мира. Нам представляется, что экономическая основа жизни общества создает соответствующую ее структуре духовную сферу, которая в определенном смысле канонизирует доминирующий в данном обществе способ хозяйствования. В общем случае можно говорить о том, что каждый тип цивилизации создает соответствующий образ мира, тип мышления, а в общем случае – философию жизни, например, философию номадизма, то есть образ мира представителей кочевой цивилизации и так далее. Таким образом, переход экономики на цифровые стандарты в обязательном порядке будет сопровождаться становлением соответствующей философии жизни, в которой получат экспликации основные понятия, используемые как в науке, так и в обыденной жизни. Философский принцип причинно-следственных отношений довольно явно обнаруживается и в анализе системы «экология-человек-экономика».

С одной стороны, изучая экологию человека, то есть способы его взаимоотношений с другими видами и окружающей средой, можно говорить о специфике его экономической деятельности, с другой стороны, анализируя экономическую сферу жизни общества, можно судить об общей экологической обстановке, возникающей при деятельности подобного рода. Мы стали свидетелями того, как человек, стремясь покорить силы природы, в конце концов, столкнулся с глобальным экономическим и экологическим кризисом. В настоящее время на смену потребительскому отношению к природе приходит другая философия, основанная на иных принципах, которые были сформулированы представителями новой волны ученых, производственников, руководителей предприятий. Именно так возникает философия цифровой экономики как новый тип мышления, сменивший господствовавший долгое время технократизм с его количественным подходом к экономике и экологии.

Нам представляется, что практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности по-новому взглянуть на проблему экологии человека в контексте формирования структуры цифровой экономики в нашей стране. С научной точки зрения, для анализа важных социальных явлений необходимо вначале определить основные понятия. Поэтому были проанализированы понятия «цифровая экономика» и «экология человека». Кроме того, тема экологии человека связана не только с особенностями технократического мышления, но и с вопросами формирования личности человека, его мировоззрения. Таким образом, опыт рефлексии над этими проблемами может оказаться полезным для людей, занимающихся темой человеческого потенциала как основы современной экономики. Эффективная экономика нашей страны невозможна без создания адекватных условий для человека труда, этот вопрос становится особенно актуальным в эпоху повторяющихся экономических кризисов, оказывающих влияние на все стороны нашей жизни. Поэтому в современной научной литературе обсуждается вопрос, связанный с качеством жизни человека. «Ухудшение экологического состояния городской среды способствует актуализации вопроса о «качестве жизни» населения. Термин «качество жизни» раскрывается через соответствие среды жизни человека его потребностям, интегрально отражаемое средней продолжительностью жизни, мерой здоровья людей и уровнями их заболеваемости» [4, с. 26]. Под экологией человека следует понимать не только состояние окружающей среды, но и внутреннее психологическое состояние человека. Эмоциональное здоровье человека во многом определяет его жизненный потенциал.

Переход от традиционной экономики к цифровой стал возможен благодаря эволюции когнитивных способностей человека, активизации его способности к рациональному мышлению. Разум человека – это главное орудие познания человеком мира, способное открывать тайны Вселенной и вносить в мир идею гармонии и порядка. «Разум, – пишет К. Леви-Стросс, – не может оставаться пассивным, сталкиваясь с технологическими и экономическими условиями, связанными с природным окружением. Он не просто отражает эти условия; он реагирует на них и претворяет их в логическую систему. К тому же разум не только реагирует непосредственно на окружающие условия, но также отдает себе отчет в том, что существуют различные природные среды, на которые обитатели их реагируют по-своему» [5, с. 345]. В этом смысле переход к цифровой экономике означает очередной этап в процессе рационализации человеком окружающего мира. Таким образом, практическая значимость проведенного исследования заключается как в анализе основных научных категорий, так и в философской рефлексии над мировоззренческими проблемами человеческой деятельности.

В начале нашей статьи мы отметили, что современная экономика предъявляет к человеку повышенные требования, прежде всего к его интеллектуальному потенциалу. Человек, основываясь на научных знаниях, упорядочивает природу, придает ей определенную форму. Создание нового способа деятельности (цифровой экономики) служит своеобразным критерием эволюции человеческого общества, которое переходит к более сложным формам социальной активности. «Передача культурного опыта и закрепление искусственной (не биогенетической) по своей природе предметной деятельности становятся возможными лишь при определенных изменениях внутри самого сообщества, затрагивающих его структурную организацию и поведение индивидов» [6, с. 26].

От способа экономической деятельности человека во многом зависит состояние окружающей среды, но определяющим все же являются те идеи, которыми человек руководствуется. Иначе говоря, наше мировоззрение (философия жизни) задает соответствующую направленность развитию человеческой цивилизации. Тот факт, что в современном российском обществе понятия «экология человека» и «цифровая экономика» тесно связаны между собой, свидетельствует о значительных изменениях в нашем мировоззрении. Определяющую роль в формировании рационального взгляда человека на мир, природу и самого себя играет система образования, которая, в свою очередь, также изменяется в связи с требованиями времени.

Библиографический список

1. Казначеев В.П. *Феномен человека: Космические и земные истоки*. Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1991.
2. Кениспаев Ж.К., Скосырева Н.Д. Антропология в естественнонаучной модели воспитания человека. *Модели инкультурации в образовании:* материалы научно-практической конференции. Барнаул, 2018: 97 – 101.
3. Воробьева Н.А., Трошина Т.И. Человек и север: к вопросу о социокультурных и медико-биологических источниках жизнестойкости. *Экология человека*. 2019; № 7: 42 – 48.
4. Сокольская Е.В., Кочуров Б.И., Долгов Ю.А., Лобковский В.А. Многофакторная модель как основа управления качеством окружающей среды урбанизированных территорий. *Теоретическая и прикладная экология*. 2018; № 2: 26 – 34.
5. Леви-Стросс К. *Первобытное мышление*. Москва: Республика, 1994.
6. Чешев В.В. Антропологический смысл категории «деятельность». *Вопросы философии*. 2016; № 2: 22 – 32.

References

1. Kaznacheev V.P. *Fenomen cheloveka: Kosmicheskie i zemnye istoki*. Novosibirsk: Novosibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1991.
2. Kenispaev Zh.K., Skosyreva N.D. Antropologiya v estestvennonauchnoj modeli vospitaniya cheloveka. *Modeli inkul'turacii v obrazovanii:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul, 2018: 97 – 101.
3. Vorob'eva N.A., Troshina T.I. Chelovek i sever: k voprosu o sociokul'turnyh i mediko-biologicheskih istochnikah zhiznestojkosti. *`Ekologiya cheloveka*. 2019; № 7: 42 – 48.
4. Sokol'skaya E.V., Kochurov B.I., Dolgov Yu.A., Lobkovskij V.A. Mnogofaktornaya model' kak osnova upravleniya kachestvom okruzhayuschej sredy urbanizirovannyh territorij. *Teoreticheskaya i prikladnaya `ekologiya*. 2018; № 2: 26 – 34.
5. Levi-Stross K. *Pervobytnoe myshlenie*. Moskva: Respublika, 1994.
6. Cheshev V.V. Antropologicheskij smysl kategorii «deyatel'nost'». *Voprosy filosofii*. 2016; № 2: 22 – 32.

Статья поступила в редакцию 05.05.20

УДК 364.07

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00452

***Kolbasin V.N.**, postgraduate, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University, Deputy Head of Complex Center of Social Services of Azov German National District (Omsk, Russia), E-mail: kolbasvik@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF AN INTEGRATIVE SYSTEM OF INTERNAL CORPORATE TRAINING OF SPECIALISTS OF A SOCIAL ESTABLISHMENT. The article presents the mechanism and results of implementing of an integrative system of intra-corporate training and it's impact on the integral effectiveness of social institutions. The task of the article is to analyze the implementation of an integrative system of intra-corporate training of specialists of activities of a social establishment. The research uses methods of comparative analysis, hypothesis building, modeling, questionnaires, expert comparisons and observations, statistical analysis, calculation of a complex indicator of efficiency, mathematical and correlation analysis. The results include generalization of empirical data of the effectiveness of social service establishments implementing an integrative system of intra-corporate training. The author notes that the integrated effectiveness of social establishment is provided by the implementation of an integrative system of intra-corporate training of specialists.

Key words: **integrative system of internal corporate training, internal corporate training, career orientations, efficiency of activities, social work, social workers, professional achievements, professional development.**

***В.Н. Колбасин,** соискатель, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», зам. руководителя БУ Омской области «КЦСОН Азовского немецкого национального района», г. Омск, E-mail: kolbasvik@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ СИСТЕМЫ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье представлен механизм и результаты реализации интегративной системы внутрикорпоративного обучения и их влияние на интегральную эффективность деятельности социального учреждения. Цель статьи – анализ результатов реализации интегративной системы внутрикорпоративного обучения специалистов в учреждении социальной сферы. Результаты заключаются в обобщении эмпирических данных об эффективности деятельности учреждений социального обслуживания, реализующих интегративную систему внутрикорпоративного обучения. В исследовании использованы методы сравнительного анализа, моделирования, анкетирования, наблюдения, статистического анализа, вычисления комплексного показателя эффективности, корреляционного анализа. В заключении автором отмечается, что интегральная эффективность учреждения социальной сферы обеспечивается реализацией интегративной системы внутрикорпоративного обучения специалистов.

Ключевые слова: **интегративная система ВКО, внутрикорпоративное обучение, карьерные ориентации, эффективность деятельности, социальная работа, социальные работники, профессиональные достижения, повышение квалификации.**

Несоответствие требованиям профессиональных стандартов и недостаточная эффективность существующей системы повышения квалификации, как и несформированность карьерных ориентаций в «социальном векторе», обусловливающие низкий коэффициент эффективности деятельности субъекта социальной работы в формировании профессиональной компетентности, обоснованный и подтвержденный данными, полученными в ходе экспериментального исследования, обусловили разработку нами интегративной системы внутрикорпоративного обучения в социальной организации.

Модель интегративной системы внутрикорпоративного обучения (далее по тексту – ВКО) содержит три основных блока: целевой, содержательный и результативный. Кроме того, структура содержит два интегрированных блока: повышение квалификации специалистов по социальной работе и повышение квалификации социальных работников. Каждый из блоков включает инвариантную и вариативную части. Целью реализации интегративной системы ВКО является повышение уровня профессиональной компетенции кадров социальной работы – специалистов учреждений социальной сферы, формирующего «социальный вектор» в их карьерных устремлениях. Критериями эффективности реализации интегративной системы ВКО являются формирование профессиональных компетенций у социальных работников, специалистов по социальной работе, обусловливающих развитие карьерных ориентаций в «социальном векторе» профессиональной «Я-концепции»; повышение интегральной эффективности учреждения социальной сферы.

Интегративная система внутрикорпоративного обучения сотрудников социальной организации представляет собой гибкую форму личностно ориентированного образования и самообразования специалистов по социальной работе и социальных работников, занимая положение между педагогической наукой, практикой профессионального образования, направлениями деятельности специалистов по социальной работе, социальных работников и интегральной эффективностью социальной организации.

Теоретико-методологический анализ позволил определить, что интегративная система внутрикорпоративного обучения, обеспечивающая повышение интегральной эффективности социальной организации, должна быть выстроена с учетом:

- возможностей повышения уровня общей компетентности специалистов в условиях рынка социальных услуг; появления на нем новых средств коммуникаций, программных продуктов;
- вектора развития карьерных ориентаций персонала учреждения социального обслуживания;
- особенностей деятельности специалистов по социальной работе, социальных работников, заключающейся в наличии квалификационных характеристик персонала учреждения, утвержденных профессиональными стандартами;
- возможностей реализации совокупности педагогических условий, выражающихся в установлении карьерно-валюативных ориентиров содержательной нагрузки образовательной системы (обучения социальных работников, специалистов по социальной работе навыкам развития карьеры, формирования у них готовности к конкурентной борьбе за рабочее место, формирования и развития социального вектора в карьерных устремлениях) и в организационных формах и средствах обучения, направленных на развитие самостоятельности, инициативы обучаемых; обеспечении демократического стиля общения со стороны педагога при организации процесса обучения; мониторинге хода и результатов деятельности в вопросах достижения KPI сотрудниками [1];
- факторов, влияющих на повышение интегральной эффективности: уровня достижения ключевых показателей эффективности (KPI); несформированности профессиональной деятельности социальных работников, специалистов по социальной работе (низкий уровень базовых знаний и умений по вопросам социальной работы); недостаточной сформированности «социального вектора» в карьерных устремлениях.

В соответствии с концепцией личностно ориентированного обучения Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской [2; 3] в качестве основных форм деятельности преподавателя в процессе повышения квалификации нами были определены: учебная деятельность академического типа (интерактивная лекция, лекция-объяснение, семинар и др.); квазипрофессиональная деятельность (супервизии, тренинг, разбор практических ситуаций (кейсов), деловая игра, дискуссия и др.); собственно профессиональная деятельность, в рамках которой сотрудники организации социальной сферы решают практические задачи (стажировка на рабочем месте, написание проекта с последующим участием в конкурсе на грантовую поддержку). Кроме того, участие специалистов по социальной работе, социальных работников в конкурсах профессионального мастерства, проводимых ежегодно на межмуниципальном уровне, а также региональном и федеральном, создают определенные условия для раскрытия творческой самореализации, профессионального роста.

Формирование профессиональной компетентности социальных работников, специалистов по социальной работе реализуется на трех уровнях: когнитивном – приобретение социальным работником, специалистом по социальной работе актуальных на современном этапе своего развития профессиональных знаний, умений и навыков; социально-психологическом – формирование и развитие профессиональной «Я-концепции» путём более контрастного проявления карьерных ориентаций в «социальном векторе», способствующей изменению стиля взаимодействия в профессиональном поле; социально-педагогическом – расширение возможности специалистов по социальной работе, социальных работников трансформировать профессиональную деятельность в результате приобретенных, либо развитых на более высоком уровне профессиональных компетенций.

Основными инвариантными формами повышения квалификации социальных работников, специалистов по социальной работе являлись нижеследующие.

– *Актуализация знаний по основной специальности*, а также в области смежных наук на территории организации социальной сферы. Вместе с тем на базе образовательных учреждений Омской области обучение шло параллельно по вопросам охраны труда террористической безопасности, освоению новых технологий в социальном обслуживании по отдельному плану Министерства труда и социального развития Омской области. Продолжительность курса зависела от актуальности и сложности его содержания и варьировалась от 16 до 72 учебных часов, и в зависимости от продолжения курса участник получал подтверждение в виде сертификата либо удостоверения о повышении квалификации. Таким образом, специалисты по социальной работе, социальные работники получили возможность обучения в рамках интегративной системы ВКО по актуальным проблемам, возникающим в любой период времени, а администрация учреждения обрели потенциал подготовки сотрудников с целью решения текущих проблем и перспективных задач социальной организации.

– *Стажировка на рабочем месте* – в рамках реализации интегративной системы ВКО каждому обучающемуся была предоставлена возможность прохождения стажировки на рабочем месте с прикреплением к нему приказом учреждения наставника. Данные мероприятия проводились в соответствии с положением учреждения «О наставничестве», утвержденным в 2015 году, в которое были внесены изменения, касающиеся прикрепления наставника не только к «молодому специалисту», а в том числе и к тем сотрудникам, которые были включены в систему внутрикорпоративного обучения организации социальной сферы. Наставник при этом получал стимулирующие выплаты в виде премий, критерии которых заложены в показатели премирования учреждения, а сотрудник приобретал возможность показать свои способности и личную ценность как специалиста. Но главным в прохождении стажировки является получение следующего опыта: воспитание профессионально значимых качеств личности сотрудников, ознакомление их с историей и традициями учреждения; формирование активной гражданской и жизненной позиции сотрудников, развитие у них ответственного и сознательного отношения к работе; оказание моральной и психологической поддержки сотрудникам в преодолении профессиональных трудностей, возникающих при выполнении трудовых обязанностей; формирование квалификационного кадрового состава учреждения и его стабилизация. Правовой основой организации стажировки и наставничества в учреждении является: Трудовой Кодекс Российской Федерации, Положение о наставничестве, локальные акты учреждения.

– *Выступление с докладом* на семинарах, конференциях, «круглых столах», аппаратных совещаниях по вопросам профессиональной деятельности.

– *Участие в психологических тренингах*, разработанных, организованных и проводимых психологом отделения срочного социального обслуживания и организационного обеспечения непосредственно на территории учреждения во время, свободное от социального обслуживания населения. Тренинги личностного роста разрабатывались с учетом актуальных личностных проблем сотрудников социальной организации. Кроме того, принимались во внимание аспекты профессиональной деятельности специалистов по социальной работе, социальных работников, наиболее часто сталкивающихся с проблемными ситуациями, требующими разрешения.

Наряду с этим специалистам по социальной работе, социальным работникам предлагалась в качестве дополнительной формы повышения квалификации публикация статей в отраслевых журналах «Социальная работа», «Работник социальной службы» «Социальное обслуживание» по вопросам профессиональной деятельности.

В качестве основных вариативных форм повышения квалификации обеих профессиональных групп специалистов были предусмотрены:

– *супервизии* – универсальная система профессиональной помощи специалистов, помогающая росту в дальнейшей карьере социальных работников и специалистов по социальной работе, поскольку является смысловым и ценностным ядром в профессиональной подготовке специалиста. Супервизия ориентирована на интеграцию различных социальных моделей. Эклектичный подход соединяет воедино техники разных направлений социального обслуживания. Позволяет системно увидеть, осознать и проанализировать свои профессиональные действия и отношения с клиентом – получателем социальных услуг;

– *подготовка проектов и участие в конкурсе с грантовой поддержкой* в рамках основной деятельности учреждения, реализации проектов по поддержке отдельных категорий граждан в трудной жизненной ситуации;

– *участие в конкурсах профессионального мастерства*, проводимых на уровне учреждения, – межрайонных «кустовых», региональных, всероссийских;

– *индивидуальные и групповые консультации* позволяют создать условия для актуализации потенциала, личностных возможностей социального работника, специалиста по социальной работе. Цель такой формы повышения квалификации – выработать совместное решение проблемы с опорой на имеющиеся традиционные схемы в решении проблемы с проекцией на конкретную ситуацию;

– *фокус-группы* – форма повышения квалификации социальных работников, специалистов по социальной работе, которая заключается в организации исследования обозначенной проблемы посредством сбора группы для обсуждения поставленной задачи. Данный метод позволяет исследовать причины сложившегося отношения к услуге и при этом дает обширный спектр информации, мнений и суждений.

Таким образом, в процессе разработки интегративной системы внутрикорпоративного обучения сотрудников социальной сферы были определены ориентиры того, что данная система призвана обеспечивать, а именно:

– формирование необходимых профессиональных компетенций у специалистов по социальной работе, социальных работников, соответствующих требованиям, закрепленным профессиональными стандартами: проведение диагностики трудной и жизненной ситуаций гражданина, установление их причин и характера; реализация мониторинга условий жизнедеятельности граждан; определение причин, способных привести их в положение, опасное для жизни и здоровья; особенности социальной работы с разными лицами и группами населения; рассмотрение основ документоведения, требований к отчетности, периодичности, качеству предоставления документации; осуществление деятельности в базе данных в соответствии с требованиями программного обеспечения; выбор

технологий, видов и форм социального обслуживания, мер социальной поддержки, необходимых для достижения конкретной цели; проектирование, прогнозирование и моделирование в социальной работе и др. [4; 5];

– повышение квалификации специалистов по социальной работе, социальных работников на территории социального учреждения в условиях, максимально приближенных к внешнему и внутреннему контексту их профессиональной деятельности;

– развитие карьерных ориентаций социальных работников, специалистов по социальной работе в «социальном векторе»;

– повышение интегральной эффективности социальной организации.

Маршрут повышения квалификации социальных работников, специалистов по социальной работе в рамках реализации интегративной системы ВКО на всем протяжении непрерывно сопровождался методистом учреждения, штатным психологом организации социальной сферы, заместителем руководителя. Задачей аналитика (методиста) являлось методическое сопровождение на всех этапах подготовки проекта, статьи, доклада, подбор необходимой литературы либо консультация «узкого» специалиста по решению необходимой задачи. На наш взгляд, требуются специальные меры, направленные на помощь специалистам организаций социальной сферы в принятии и сознательном освоении новых технологий, необходимых им с целью достижения требуемых параметров качества социального обслуживания. Для категории специалистов по социальной работе, социальных работников KPI, ключевые показатели эффективности которых ниже средних значений, и уровень развития карьерных ориентаций в «социальном векторе» которых находится на начальном этапе своего развития, данное направление особенно актуально [6]. Мы понимаем такую целенаправленную помощь как методическую поддержку специалистов непосредственно в условиях образовательного процесса и профессиональной деятельности.

Наряду с этим процесс вхождения в любую новую деятельность требует от сотрудника организации социальной сферы желания и стремления к самостоятельному осмыслению, осознанию, принятию и освоению новшеств [7], что, на наш взгляд, является неотъемлемым условием развития профессиональной компетентности. Для того чтобы реализовать данное направление на практике, необходимо обеспечить условия, в которых бы специалисты по социальной работе, социальные работники были лично заинтересованы в обучении. Это формирование как внешней мотивации к самостоятельному обучению, саморазвитию (социальный, материальный, моральный факторы), обеспечиваемой администрацией комплексного центра социального обслуживания населения, так и внутренней мотивации, обусловленной наличием интереса к новой информации, её практической значимостью и возможностью использования в качестве инструмента решения профессиональных проблем в процессе предоставления социальных услуг. Интеграция вышеперечисленных деталей позволила максимально увеличить достижение общего результата.

Реализация интегративной системы ВКО в течение 2015 – 2019 гг. позволила повысить квалификацию 160 сотрудников организаций социальной сферы Омской области и дала следующие результаты:

– уровень проявления карьерных ориентаций в «социальном векторе» значительно повысился у сотрудников с низким проявлением установок в карьере, что привело к повышению эффективности деятельности каждого из них, следовательно, и к интегральной эффективности учреждения;

– изменились качественные и количественные параметры оценки деятельностной и социальной самоэффективности сотрудников, что влечет за собой повышение интегральной эффективности учреждения социальной сферы;

– увеличилось количество положительных отзывов о работе специалистов учреждений социальной сферы (качество предоставления социальных услуг) со стороны потребителей;

– расширился новый опыт в работе с персоналом учреждения социальной сферы;

– повысилось овладение навыками организации внутрикорпоративного обучения сотрудников, членами управляющей команды.

Таким образом, в ходе реализации интегративной системы внутрикорпоративного обучения сотрудников организации социальной сферы повысился уровень профессиональной компетентности кадров социальной работы, формирующий «социальный вектор» в карьерных устремлениях специалистов по социальной работе и социальных работников, что являлось целью реализации системы ВКО.

Библиографический список

1. Колбасин В.Н. Педагогические условия формирования карьерных ориентаций у женщин, занятых в социальной сфере. *Современные исследования социальных проблем*. 2018; Т. 9, № 11: 128 – 140.
2. Бондаревская Е.В. Методология разработки современной теории воспитания в ростовской научной школе. *Известия Южного федерального университета*. 2011; № 1: 21 – 30.
3. Якиманская И.С. *Технология личностно-ориентированного образования*. Москва: Сентябрь, 2011.
4. *Об утверждении профессионального стандарта специалиста по социальной работе* Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.10.2013 г. № 517н. Available at: http://base.garant.ru/70535562/
5. *Об утверждении профессионального стандарта социального работника* Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.11.2013 № 677н. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70448774/
6. Маврина И.А., Колбасин В.Н. Эффективность социального учреждения как следствие профессиональных устремлений его сотрудников. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2018; № 49 (32): 177 – 182.
7. Керженцев В.С., Керженцева Э.Г., Кобелева В.Г. Роль социальных технологий в адаптации работника в организации. *Вестник Пермского университета.* 2007; № 8 (13): 207 – 231.

References

1. Kolbasin V.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kar'ernyh orientacij u zhenschin, zanyatyh v social'noj sfere. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2018; T. 9, № 11: 128 – 140.
2. Bondarevskaya E.V. Metodologiya razrabotki sovremennoj teorii vospitaniya v rostovskoj nauchnoj shkole. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. 2011; № 1: 21 – 30.
3. Yakimanskaya I.S. *Tehnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya*. Moskva: Sentyabr', 2011.
4. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta specialista po social'noj rabote* Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 22.10.2013 g. № 517n. Available at: http://base.garant.ru/70535562/
5. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta social'nogo rabotnika* Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 18.11.2013 № 677n. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70448774/
6. Mavrina I.A., Kolbasin V.N. `Effektivnost' social'nogo uchrezhdeniya kak sledstvie professional'nyh ustremlenij ego sotrudnikov. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2018; № 49 (32): 177 – 182.
7. Kerzhencev V.S., Kerzhenceva `E.G., Kobeleva V.G. Rol' social'nyh tehnologij v adaptacii rabotnika v organizacii. *Vestnik Permskogo universiteta.* 2007; № 8 (13): 207 – 231.

Статья поступила в редакцию 27.04.20

УДК 374 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00453

Kolobkova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanities and Foreign Languages, Russian University of Cooperation (Moscow, Russia), E-mail: akolobkova@yandex.com*

SIGNIFICANCE OF THE PATRIOTIC WAR OF 1812 FOR LINGUISTIC EDUCATION IN RUSSIA. The paper studies the role and significance of the Patriotic war of 1812 against the French invaders for the development of linguistic education in Russia. It is pointed out that the development of linguistic education in the country begins with the time of Peter the Great, who proclaimed the course of the Russian state on Europeanization and familiarization with European cultural values, including languages. It has been studied that initially German and Flemish were widely spoken in the XVIII century, but towards the end of the century they begin to replace the French language. The conclusion is made about the increased role of the French language in the era of Elizabeth and Catherine II, as well as about the influence of the great French revolution on the spread of French culture in Russia at that time. The article analyzes the features of the phenomenon of gallomania among the Russian nobility, the role of the French language in the linguistic and cultural discourse of Russia at that time. The changes in the language preferences of the Russian society after the Patriotic war of 1812 are studied, and their main features are analyzed.

Key words: **linguistic education, French language, World War II, francophile, training.**

А.А. Колобкова, *канд. пед. наук, доц., Российский университет кооперации, Москва, E-mail: akolobkova@yandex.com*

ВЛИЯНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1812 ГОДА НА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

Статья посвящена исследованию роли и значения Отечественной войны 1812 года против французских оккупантов для развития лингвистического образования в России. Указано, что развитие лингвистического образования в стране начинается со времен Петра Великого, провозгласившего курс Российского государства на европеизацию и приобщение к европейским культурным ценностям, в том числе и к изучению иностранных языков. Исследовано, что изначально широко распространенными в XVIII веке были немецкий и фламандский языки, однако ближе к концу столетия их начинает вытеснять французский язык. Сделан вывод о возросшей роли французского языка в эпоху Елизаветы Петровны и Екатерины II, а также влиянии Великой Французской революции на распространение французской культуры в России. Проанализированы особенности явления галломании в среде русского дворянства, роль французского языка в лингвокультурном дискурсе Российской империи. Исследованы изменения в пристрастиях иноязычного языкового образования русского общества после Отечественной войны 1812 года, проанализированы их главные особенности.

Ключевые слова: **лингвистическое образование, французский язык, Отечественная война, галломания, обучение.**

Глубокие преобразования в российском обществе конца XVIII – начала XIX века неминуемо отобразились на системе лингвистического образования. Благодаря существенному расширению связей с европейскими странами, с их культурой в России того времени уже сложилась целостная система обучения иностранным языкам (в середине XVIII века предпочтение отдавалось немецкому и голландскому языкам, позднее – французскому), основанная на мировоззрении Просвещения и стремлении высшего общества приобщиться к высокой культуре Европы. Ежегодно возрастающая потребность государства в талантливых переводчиках, дипломатах, педагогах, в свою очередь, требовала развития и совершенствования форм и способов обучения современным языкам, а стремление высшего света к образованности – к постижению наук, общению с европейской знатью и представителями ученого сообщества. Кроме того, желание дать подрастающему поколению лучшее образование привело к тому, что иностранные языки стали своеобразным ядром светского образования, а лингвистика стала развиваться как наука, что отразилось на содержании учебных книг. Уровень языковой подготовки тогда влиял на статус человека в обществе.

Однако история вносила свои коррективы в лингвистическое образование России. Важнейшим событием в жизни государства и общества стала Отечественная война 1812 года, которая существенно изменила не только мировоззрение русских людей, уклад жизни и способ мышления, но и обучение языкам. Традиционный билингвизм русского дворянства (русский и французский языки) наконец начал трансформироваться в сторону преобладания русского языка. Появились и иные знаковые тенденции, которые оказали существенное влияние на дальнейшее развитие лингвистического образования в России.

Цель статьи – рассмотреть и проанализировать роль и значение Отечественной войны 1812 года на развитие лингвистического образования в России.

Развитие лингвистического образования в России всегда находилось в прямой зависимости от реалий ее истории и культуры. После провозглашения Петром Великим курса на европеизацию страны в Россию проникла мода и на изучение иностранных языков. Изначально практически повседневные связи государя и высшего русского дворянства с немцами и голландцами положили начало распространению немецкого и фламандского языков преимущественно в аристократической среде. Однако отметим, что по-настоящему знали и понимали иностранные языки лишь отдельные представители отечественного высшего общества, а в среде общества провинциального это были вообще единицы, поэтому Петру не удалось сформировать в государстве Российском устойчивую тягу к изучению языков [1].

Вскоре после его смерти сначала Анна Иоанновна, а потом и Анна Леопольдовна стали активно содействовать распространению и расширению немецкого влияния в России. Немецкий язык быстро стал популярным при дворе, в армии и в среде высшего чиновничества. Большое количество прибывающих из Европы частных учителей, гувернеров, оседали в России и обучали немецкому, а также французскому, итальянскому, датскому и иным языкам как в качестве домашних учителей, так и педагогов всех уровней образования.

Со временем постепенно на первый план выходит французский язык. Его роль существенно возросла после прихода к власти императрицы Елизаветы Петровны и далее при Екатерине II, которая сама проявляла живой интерес к французской культуре, идеям французского Просвещения. С их подачи в стране бурно развивается мода на все французское – музыку, искусство, литературу, историю, театр, кухню, одежду, манеру держать себя и т.д. Французы становились желанными гостями при императорском дворе, их приглашали дворяне и купеческая знать. Особенно бурно поток французов устремился в Российскую империю после победы революции во Франции, когда, кстати, вместе с беглыми поклонниками французской монархии массово переезжают и лакеи, кухарки, кучера, повара и даже девицы легкого поведения, быстро становившиеся в России учителями французского [2].

Но, несмотря на упомянутые случаи самозванства так называемых «преподавателей», роль и значение французского языка в русском обществе того времени неуклонно росли. Доминирование коммуникативного подхода к обучению языку предполагало активное живое общение учителя с обучаемым, а поэтому и существенно возросла роль частных учителей. Например, личным учителем молодого Александра I был швейцарец французского происхождения Лагар, изъяснявшийся исключительно по-французски [3 с. 74].

Вместе с тем французский язык стали включать в учебную программу учебных заведений всех уровней обучения. Начиная с середины XVIII века, иностранные языки, преимущественно французский, а также немецкий и английский, стали изучаться в высших учебных заведениях Санкт-Петербурга, Москвы, других больших городов империи, в академических гимназиях, духовных семинариях, военных учебных заведениях [4].

При этом постепенно французский язык вытесняет остальные [5, с. 124] в первую очередь из-за массовой эмиграции французов, поклонников монархии, в Россию из-за боязни за свою жизнь после революционных событий. К слову, только за последнее десятилетие XVIII века из Франции в Российское государство въехало более 15 тысяч французов, которые и стали «кадровой основой» преподавания французского языка.

Данный период в истории культуры России принято называть галломанией (галлы – древнее племя, предки французов). Довольно скоро, к началу XIX века, каждый уважающий себя дворянин (на волне галломании), живущий даже в глубокой провинции, стал содержать при себе французов. Как писал в своих мемуарах современник Пушкина Ф.Ф. Вигель, «…скоро в самых отдалённых губерниях всякий небогатый даже помещик начал иметь своего маркиза…». Повальное увлечение французским было в среде дворянства таким распространенным, что много офицеров российской армии говорили на родном языке много хуже, чем на французском. Широко известны факты, когда русские писатели и поэты изначально писали свои произведения на французском языке и только потом уже переводили их на русский. Так, например, первые стихотворные пробы молодого А.С. Пушкина были на французском, как и произведения Л.Н. Толстого и других известных литераторов того времени [6, с. 108].

Конечно же, как утверждают сегодня исследователи, данному явлению есть свои объективные причины. Во-первых, именно Франция в то время была гегемоном на геополитической карте мира, переживая период своего наивысшего расцвета, поэтому именно на нее равнялись все другие страны. Во-вторых, идеологическая подоплека галломании также была сильной и основательной: так, законодателями моды считались лионские белошвейки, основоположниками идей Просвещения – французские мыслители Вольтер, Дидро, Монтескье, а высшим и недостижимым для других монархов идеалом самодержавия – Версаль. Поэтому так называемое «равнение на Францию» присутствовало в мыслях элиты любой страны, в том числе и России [7].

В 1812 году началась русско-французская война, которая сместила акценты восприятия французской культуры и языка в среде русского общества. И если еще в начале войны популярность французского языка была неоспоримой, то уже по ее завершении большая часть представителей русского дворянства стала отказываться от французских веяний. Уже во время боевых действий русские офицеры стали поголовно воздерживаться от применения в разговорах французской речи, поскольку местные партизаны нередко принимали их за захватчиков [8].

Поражение Наполеона и разгром французских войск в совокупности с неоспоримыми злодеяниями, несовместимыми с пониманием «равнение на все французское», французов в России (чего стоит хотя бы сожжение Москвы) стало поворотным пунктом и в лингвокультурных, образовательных пристрастиях отечественного общества [9]. Активно распространяются идеи обращения к исконно русским истокам, прекращения слепого копирования западного, прежде всего французских идей, манер и быта, а потому и изучения языка. Чистота родной русской речи стала объектом обсуждения многочисленных литературных и общественных организаций, кружков и групп. При этом правительство, осознавая поднявшуюся волну патриотизма и иностранной (французской) нетерпимости, всячески поощряло подобное поведение.

Однако вывод о том, что результатом русско-французской войны стало повсеместное падение значения и роли французского языка в лингвокультурном дискурсе, будет излишне категоричным. Невзирая на существенное падение авторитета Франции в глазах русского общества, французский язык продолжал оставаться главенствующим среди иностранных языков в процессе обучения. Не

стоит забывать, что сотни французов после завершения боевых действий по разным причинам не вернулись с отступившей, разгромленной армией Наполеона во Францию. Это был исход французов в Россию второй волны, исход уже не приверженцев монархии. Многие из этих урожденных франкофонов также стали частными учителями-гувернерами, а также художественными руководителями театров, капелл и оркестров. Мода на все французское продолжалась, только в новых вариациях [10, с. 31].

К слову, именно в данный период в обиход русского языка вошло немало французских слов и выражений. Так, например, в партизанской среде стало популярным слово «шаромыжник», понимаемое сейчас как жулик, тот, кто любит наживаться за чужой счет, воровать и обманывать. Русские крестьяне так стали называть голодных и оборванных французских солдат, которые, убегая от русской армии или пребывая в плену, просили у людей поесть или попить, используя слова «cher ami» (в пер. «дорогой друг»). Соединившись с давним, исконно русским словом «шаромыга», произошло слово шаромыжники. Схожая история со словами шантрапа, шваль, сортир и т.п.

После Отечественной войны 1812 года заметно увеличилось число издаваемой учебной книги по французскому языку: учебных словарей, азбук, букварей, словников, диалогов, разговоров, грамматик. Так, в 1815 г. подобных изданий было опубликовано 5, тогда как в 1813, 1814 гг. – 3 издания в год, а с 1802 до 1812 гг. – по одному изданию в год [11, с. 32 – 37].

Со временем интерес к изучению французского языка стал постепенно угасать. Его продолжали изучать в дворянских семьях и частных пансионатах, в столичных университетах и духовных семинариях, но уже к середине XIX века лингвистические тренды начинают смещаться в сторону английского языка [12]. И это неслучайно, поскольку именно Англия становилась в середине столетия ведущей мировой державой. Однако изучение французского языка вплоть до революции 1917 года продолжало являться признаком высокой грамотности, образованности и хорошего воспитания.

Таким образом, Отечественная война русского народа против французских оккупантов 1812 года оказала серьезное влияние на развитие лингвистического образования в России в XIX веке. Она подорвала тотальную галломанию в русском обществе и стала катализатором активных процессов развития этнокультурной и языковой самобытности, идентичности и патриотизма. При этом активное изучение французского языка продолжилось и в дальнейшем, ведь пленные французы осели в России и стали активно продвигать свой язык и культуру, а сам французский язык остался символом высокого общества, моды, стиля.

Библиографический список

1. *Почему французский язык стал родным для русской элиты: Галломания в России XVIII – XIX вв*. Available at: https://kulturologia.ru/blogs/040220/45373/
2. *Французский язык и культура в российской жизни в XVIII – XIX веках*. Available at:https://www.le-francais.ru/cours/chapitre_4/
3. Сурина О.П. Иностранные языки в системе образования России XVIII века. *Педагогическое образование*. 2008; № 3: 74 – 84.
4. Колобкова А.А. Исторический экскурс становления и развития методики преподавания иностранных языков в российских университетах. *Педагогический журнал*. 2019; Т. 9, № 4А: 73 – 88.
5. Колобкова А.А. К вопросу об изучении французского языка в Российской империи в середине XVIII – начале XIX века. *Ценности и смыслы*. 2019; № 6 (64): 118 – 130.
6. Коваленко Т.А. Менталитет дворянской культуры XVIII в. *Общественные науки и современность*. 1997; № 5: 108 – 117.
7. Николаева Ю.В. *Русско-французские культурные связи в 1801 – 1812 годах*. Диссертация … кандидата исторических наук. Санкт-Петербург, 2001.
8. Ивченко Л. *Повседневная жизнь русского офицера эпохи 1812 года*. Москва: Молодая гвардия, 2008.
9. Дживелегов А.Г. *Отечественная война и русское общество: 1812 – 1912*. Москва: Товарищество И.Д. Сытина, 1912; Т. 1: 74 – 89.
10. Казаков Н.И. Наполеон глазами русских современников. *Новая и новейшая история*. 1970; № 3: 31 – 47.
11. Колобкова А.А. *Учебная франкоязычная лексикография в России XVIII – первой половины XIX веков*: монография. Москва: National Research, 2020.
12. Мельникова Л.В., Секиринский С.С., Подмазо А.А. и др. *Отечественная война 1812 года в культурной памяти России:* коллективная монография. Москва: Кучково поле, 2012.

References

1. *Pochemu francuzskij yazyk stal rodnym dlya russkoj `elity: Gallomaniya v Rossii XVIII – XIX vv*. Available at: https://kulturologia.ru/blogs/040220/45373/
2. *Francuzskij yazyk i kul'tura v rossijskoj zhizni v XVIII – XIX vekah*. Available at:https://www.le-francais.ru/cours/chapitre_4/
3. Surina O.P. Inostrannye yazyki v sisteme obrazovaniya Rossii XVIII veka. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2008; № 3: 74 – 84.
4. Kolobkova A.A. Istoricheskij `ekskurs stanovleniya i razvitiya metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov v rossijskih universitetah. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2019; T. 9, № 4A: 73 – 88.
5. Kolobkova A.A. K voprosu ob izuchenii francuzskogo yazyka v Rossijskoj imperii v seredine XVIII – nachale XIX veka. *Cennosti i smysly*. 2019; № 6 (64): 118 – 130.
6. Kovalenko T.A. Mentalitet dvoryanskoj kul'tury XVIII v. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 1997; № 5: 108 – 117.
7. Nikolaeva Yu.V. *Russko-francuzskie kul'turnye svyazi v 1801 – 1812 godah*. Dissertaciya … kandidata istoricheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
8. Ivchenko L. *Povsednevnaya zhizn' russkogo oficera `epohi 1812 goda*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2008.
9. Dzhivelegov A.G. *Otechestvennaya vojna i russkoe obschestvo: 1812 – 1912*. Moskva: Tovarischestvo I.D. Sytina, 1912; T. 1: 74 – 89.
10. Kazakov H.I. Napoleon glazami russkih sovremennikov. *Novaya i novejshaya istoriya*. 1970; № 3: 31 – 47.
11. Kolobkova A.A. *Uchebnaya frankoyazychnaya leksikografiya v Rossii XVIII – pervoj poloviny XIX vekov*: monografiya. Moskva: National Research, 2020.
12. Mel'nikova L.V., Sekirinskij S.S., Podmazo A.A. i dr. *Otechestvennaya vojna 1812 goda v kul'turnoj pamyati Rossii:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Kuchkovo pole, 2012.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 37.017.925 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00454

***Skryabina A.V.**, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov, (Yakutsk, Russia), E-mail: nnskrabina@mail.ru*
***Neustroeva E.N.**, Cand. of Scines (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: neustroeva-e@inbox.ru*

THE ROLE OF REAS ALEKSEYEVICH KULAKOVSKY IN FORMATION THE OF FOLK PEDAGOGY OF YAKUTIA. The article considers the role of folk pedagogy in the formation of the personality of the Yakut poet, prose writer Reas Alekseyevich Kulakovsky. Since ancient times, education has been considered a valuable gift for all peoples, and the teacher is a symbol of high morality and dedication to his work. The family played a big role in the formation of the personality. The family became for him an educational environment for the formation of personality. The influence of the family, especially in the initial period of Reas's life, was most overshadowed by other educational influences. The family reflects both the school and the media, public organizations, friends, and the influence of literature and art. The success of personality formation depends, first of all, on the family. The Kulakovskys family adhered to folk pedagogy, traditions, and personal examples. The article allows to conclude that folk pedagogy in the life of Reas Alekseyevich Kulakovsky played a significant role in the formation of personality.

Key words: **folk pedagogy, personality, generation, role, traditions, family.**

***А.В. Скрябина**, студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nnskrabina@mail.ru*
***Е.Н. Неустроева**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: neustroeva-e@inbox.ru*

РОЛЬ Р.А. КУЛАКОВСКОГО В СТАНОВЛЕНИИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ ЯКУТИИ

В статье рассматривается роль народной педагогики в становлении личности якутского поэта, прозаика Реаса Алексеевича Кулаковского. С древних времён у всех народов образование считалось ценнейшим даром, а учитель, педагог – символом высокой нравственности, преданности своему делу.

В становлении Кулаковского большую роль сыграла семья. Она стала для него воспитательной средой формирования личности. Влияние семьи, особенно в начальный период жизни Реаса, наиболее превышало другое воспитательное воздействие. Семья отражала и школу, и средства массовой информации, общественные

организации, друзей, влияние литературы и искусства. Успешность формирования личности зависит, прежде всего, от семьи. Семья Кулаковских придерживалась народной педагогики, традиций, воспитывала на личных примерах. Данная статья позволяет сделать вывод, что народная педагогика сыграла значительную роль в становлении личности Реаса Алексеевича Кулаковского.

Ключевые слова: **народная педагогика, личность, поколение, роль, традиции, семья.**

Национальные традиции в воспитании ребенка в семье являются первоосновой формирования личности. Народная педагогика – это воспитательный опыт, сохранившийся в устном народном творчестве, героическом эпосе, обычаях, обрядах, традициях, детских играх и игрушках. Ценности народной педагогики помогают становлению этнического самосознания у подрастающих поколений, пониманию ими роли своего народа.

Данную проблему рассмотрим на примере воспитания детей в якутской семье, в частности в семье сына и отца Реаса Алексеевича и Алексея Елисеевича Кулаковских. Мы исследовали воспитание детей в семье Кулаковских, изучали биографию Р.А. Кулаковского и нашли много интересного, схожего в жизни сына и отца.

Из поколения в поколение передается опыт воспитания детей в роду Кулаковских. Большое внимание они уделяли и уделяют формированию личности: физически закаляли детей, давали домашнее образование, приглашали олонхосутов и певцов. Привили к детям любовь, уважение к родителям, особое отношение к матери и жене, научили ценить свободу личности.

Сама фамилия Кулаковских появляется в начале XVIII в. Её принял прадед писателя Пётр Кулаковский, неоднократно избиравшийся князем II Жехсогонского наслега. Он являлся племянником великого шамана Омуочча Моттогуйаана и сыном богатыря Кулун сонноох Куладьыака. Был этот Кулун сонноох Куладьыак настоящим богатырем и одевался, как поётся в песне, в шубу, сшитую из шкур девяти жеребят.

Считается, что к роду Кулаковских принадлежал и шаман Кэрэкэн, отличавшийся необыкновенной пророческой силой. Жил он в XVII в., когда на берега Лены пришли русские землепроходцы, принесшие сюда помимо земледелия и других хозяйственных навыков ещё и православие, по мнению Алексея Елисеевича Кулаковского, «самое ценное, что получила Якутия от России» [1, с. 15]. Батурусский улус был восьмым улусом Якутского округа. В улусе насчитывался 31 наслег, проживало 107 родов. В 1891 г. его население составляло 30 335 человек, таким образом, он считался самым многочисленным из всех улусов Якутского округа. Административное управление располагалось в с. Чурапче. В начале XX в. от Ботурусского улуса были отделены два района: Амгинский (в 1911 г., в состав входило 18 наслегов) и Таттинский (в 1913 г., 12 наслегов). В Батурусском улус осталось 13 наслегов. При разделении учитывались исторически сложившиеся границы.

Реас Алексеевич Кулаковский – сын легендарного Алексея Елисеевича Кулаковского, поэт, прозаик, педагог, фольклорист, член Союза писателей СССР, автор более 10 книг. Идя по стопам отца, он занялся педагогической и литературной деятельностью.

Алексей Елисеевич Кулаковский – основоположник якутской литературы, поэт, лингвист, фольклорист, этнограф, общественный деятель, мыслитель, просветитель, путешественник, художник, биолог, один из самых выдающихся сыновей народа саха.

Алексей Кулаковский, по рассказам очевидцев, назвал своего младшего сына Реасом, благословив его на преодоление жизненных перипетий, на стойкость перед бедами, (с якутского «эрэйи аас»). А в книге «Памятник веры», изданной в Москве в 1828 г. в типографии Синода, описывается о жизни мученика святого Реаса, терпевшего лишения и беды в течение 4 веков. И правда, Реас Алексеевич «оправдал» благословение отца, прожив очень непростую жизнь, все долгих 60 лет.

Отец и сын в младенчестве воспитывались у родственников. Родители и родственники окружали их душевной теплотой и любовью. Алексей Кулаковский до 9 лет жил у бабушки и дедушки по материнской линии. Дед, Николай Алексеевич (1800 – 1889), научил внука читать, писать и считать. Бабушка, Ирина Алексеевна (1813 – 1888), загадывала ему загадки, рассказывала сказки. Художественный талант детей родители развивали, как могли. Поощряя с ранних лет их увлечения, приглашали знаменитых певцов и олонхосутов, и зимними вечерами по нескольку дней все вместе слушали сказания великих мастеров. Иногда устраивали соревнования олонхосутов. «Взгляните на якутскую семью, слушающую в долгую зимнюю ночь сказочника, – рассказывал сам А.Е. Кулаковский. – Все – и стар и млад – скучились вокруг него, словно голодные дети вокруг матери. Тут и дряхлый дед, которому покой на наре дороже всего. Его ничто, кроме родной сказки, не заставило бы добровольно оторваться от теплой постели. Тут и отец семейства, мужчина зрелых лет с утилитарным мировоззрением, которого пустые забавы вроде «остуоруйа» более не интересуют и который после дневных работ сильно устал и желал бы предаться обычному отдыху. Здесь же сидит со своим шитьём забитая дрязгами и заботами дня хозяйка дома. Ей сон весьма нужен, так как встаёт раньше всех, ложится позже всех и устаёт больше всех. Тут сидят даже малыши, прекратившие свои обычные шалости и капризы, а также подростки, которым мало понятны слова поэзии, но которых сильно увлекла фабула и фанатичность сказки. Тут же бодрствует и случайный гость, которому завтра предстоит встать рано и пуститься в дальний путь... Слушают все с затаённым дыханием, сильно увлекаясь и стараясь не проронить ни одного слова... Каждый позабыл свои заботы, своё горе и унесся в волшебный, прекрасный мир» [1, с. 25].

Родной брат Алексея Кулаковского Иван был импровизатором, имевшим сильный голос. С раннего детства Алексей впитал «якутское» мировоззрение, народную мудрость. Иван был старше Алексея на 12 лет. Несомненно, старший брат оказал существенное влияние на становление характера А.Е. Кулаковского. Сознавая важность и значение образования, Иван Елисеевич настоял на том, чтобы брат продолжил учебу. Он сам привёз Алексея в Якутск и устроил его на учёбу, сыграв образовании А.Е. Кулаковского первостепенную роль.

В г. Вилюйске 8 апреля 1914 г. у Алексея Елисеевича родился сын, и он дал ему имя Реас (эрэйи аас), чтобы тот преодолел все жизненные трудности. Когда отец оказался без работы, Реаса отправили к дяде в Таттинский улус, к И.Е. Кулакоскому – Оонньуулаах Уйбаану. Детство его прошло в IV Жехсогонском наслеге Таттинского улуса, где родился и сам отец. С 2 лет Реаса воспитывала родственница – Татьяна Ивановна Кулаковская, которая приходилась невесткой родному брату деда Реаса, Ивану Васильевичу Кулаковскому – Быргый Уйбаану.

По воспоминаниям, Реас впервые увидел отца в 3 года. Родные привили ему любовь к отцу. Все родственники с гордостью, особой теплотой рассказывали ему про него. Реас рос с любовью к отцу. До 8 лет он не знал грамоты. С какой теплотой он вспоминает минуты, когда отец учил его грамоте: «Бу ахчайбыта – А-а, бу оччойбута – О-о, бу уһаабыта – У-у, бу ынайбыта – Ы-ы, бу экчэйбитэ – Э-э (Растопырил ножки – А-а, округлил рот – О-о, удлинился – У-у, вытянул живот – Ы-ы, растопырился – Э-э)». Бойко повторял за ним маленький Реас и легко запоминал, за что отец хвалил его: «Молодец, сынок, будешь грамотным человеком!». В качестве поощрения отец подарил ему простой карандаш и лист бумаги, тут же мальчик побежал хвастаться друзьям [2, с. 3].

Лариса, сестра Реаса, была образованной, читала и переводила произведения русских классиков. Как вспоминал сам Р.А. Кулаковский, в школьные годы он слушал пересказы старшеклассников на родном языке произведений русских писателей: Авксентия Мординова и других.

В становлении личности Реаса Алексеевича Кулаковского немаловажную роль сыграла родная тааттинская земля. Таатта издревле славилась своими сладкоречивыми сказителями и олонхосутами, грозными шаманами, искусными мастерами и кузнецами. Местность Учай расположена на берегу одной из самых прекраснейших рек Якутии – красавицы Амги, ласково именуемой якутами Кыыс Амма (Девушка Амга). Красота этих мест разбудила чувственность и любовь к прекрасному отца и сына Кулаковских.

В 12 лет Реас Алексеевич остался круглым сиротой. В с. Черкех окончил 6 классов. Учителями его были Иулита Гавриьевна Прудецкая, Зинаида Елфедифоровна Егасова, Пантелеймон Иннокентьевич Васильев, Дмитрий Кононович Сивцев. Алексей Елисеевич и Реас Елисеевич с огромной благодарностью вспоминали своих учителей.

Окончив в 1936 г. Якутский педагогический техникум, молодой выпускник Реас Кулаковский оказался перед выбором, какому занятию посвятить свою дальнейшую жизнь. Литературу и писательство он отверг сразу, потому как отец его в то время слыл «буржуазным националистом». П.И. Васильев советовал ему пойти в артисты. Но Реас Алексеевич воспринял эту профессию лишь как средство достижения «личной славы» и отказался. Третий путь – стать учителем. Реас был уверен, что это самое правильное, и без колебаний выбрал эту дорогу, хотя сердце его тянулось к литературной деятельности. Но отношение к нему как к сыну «буржуазного националиста» ставило непреодолимый барьер на данном пути [3].

С 1940 г. он начал преподавать, работал учителем в школах Баягинского, Жулейского и Тыарасинского наслегов. В 1945 – 1948 гг. учился в институте. После недолго работал в п. Сангары и с. Крест-Хальджаи. Затем приехал в с. Чычымах, где и остался. Любимыми его предметами были физика и алгебра.

В 1962 году Реас Кулаковский решил попробовать себя в писательской деятельности. С этой задумкой он пришёл к Г.П. Башарину, который благословил его и посоветовал обратиться к Д.К. Сивцеву. Первые рассказы «Наммаҕа» («В Намме»)» и «Бойуот» получили положительную оценку Д.К. Сивцева. Воодушившись, Р.А. Кулаковский начал писать. Однажды Сивцев предложил ему написать документально-биографическую повесть о жизни отца. Вначале он отказался, но доводы Д.К. Сивцева оказались сильнее: «Когда нас не станет, кто об этом напишет? Это будет большой пользой и для нас, и для памяти твоего отца!» [2, с. 5].

Много работы предстояло Реасу Алексеевичу. И спустя 10 лет книга была готова. Р.А. Кулаковский вспоминал: «Для каждого писателя окончание большой работы – это удовлетворение. Удовлетворение итогом работы, которой предшествовали бессонные ночи, думы, глубокие размышления. Когда работа закончена, чувствуешь, как будто тяжесть упала с плеч. А издание книги сродни рождению ребёнка» [2, с. 6].

Реас Алексеевич Кулаковский занимался писательской деятельностью в общей сложности 22 года. Он сочинил 20 стихов, 6 сценок, написал более

10 книг, разные статьи. Но самая трудоёмкая его работа – книга о жизни отца. В ней Реас Кулаковский хотел показать отца как личность со своими взглядами на жизнь, совершающего обычные человеческие поступки. В своих произведениях он рассказывает о современной действительности, об обычных трудовых буднях, о различном отношении человека к природе, ставит проблему её защиты, правдиво, с убеждающей силой преподносит взаимоотношения.

Будучи уже 79-летним, Р.А. Кулаковский говорил, что жизнь прекрасна! Всей душой он хотел быть нужным обществу, людям. Делился с молодежью своими размышлениями: «Если весь советский народ будет жить и работать во имя одной идеи, то жизнь будет ещё краше и лучше» [4].

Реас Алексеевич прожил трудную жизнь: с раннего детства он остался круглым сиротой, потом умерли все его братья и сёстры, кроме того, он пронёс всю жизнь на себе крест «буржуазного националиста».

Он был оптимистом, никогда не унывал. Занимался спортом, охотой. Развивал себя и умственно, и физически. Работая педагогом, ни разу не повысил голос на учащихся, они его боготворили, выполняли все его указания.

Р.А. Кулаковский вместе со своей женой Татьяной Паповной родили и воспитали восемь детей [5].

В заключение хочется сказать, что семейный уклад и семейная атмосфера, бабушка и дедушка, родители и брат способствовали развитию заложенных в А.Е. Кулаковском талантов, воспитали в нём любознательность, терпимость, стремлению к созидательной жизни, порядочность, честность. Учителя и окружение кроме блестящих знаний дали сильнейший импульс к познанию мира, постоянному самообразованию, заботе о воспитании подрастающего поколения, увековечиванию наследие отца. В биографиях отца и сына Кулаковских много интересного, схожего. Оба воспитывались у родственников. Огромную роль в судьбах отца и сына сыграл И.Е. Кулаковский. С малых лет их окружали любовь близких, прекрасная тааттинская природа, якутское народное творчество, олонхо. На становление писателей Кулаковских повлияла русская классическая литература.

Национальные традиции в воспитании ребёнка в семье являются первоосновой формирования личности. По благословению отца Реас Алексеевич преодолел все жизненные трудности и продолжил путь отца и сына – яркий пример становления личности и характера человека.

Библиографический список

1. Коняев Н.М. *Алексей Кулаковский*. Москва: Молодая гвардия, 2011.
2. *Өксөкүлээх уола* / хомуйан оҥордо А.Р. Кулаковскай. Дьокуускай: Сайдам, 2009.
3. Кулаковский Р.А. *Аҕам олоҕо: Ахтыы-сэһэн*. Якутскай, 1990.
4. Кулаковский Р. *Кистэлэн кэпсээним* (Мой сокровенный рассказ). Якутск: Бичик, 2003.
5. *Путь Ексекюляха: Биография. Фотоальбом*. Республиканская организация комсомола по подготовке и проведению 125-летнего юбилея А.Е. Кулаковского. Ексекюляха Елексея. Автор-составитель В.Ф. Степанов. Якутск: Октаэдр, 2002.

References

1. Konyaev N.M. *Aleksej Kulakovskij*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2011.
2. *Өksөkүl`e`eh uola* / homujan oҥordo A.R. Kulakovskaj. D'okuuskaj: Sajdam, 2009.
3. Kulakovskij R.A. *Aҕat oloҕo: Ahtyy-s`eh`en*. Yakutskaj, 1990.
4. Kulakovskij R. *Kist`el`en k`eps`e`enim* (Moj sokrovennyj rasskaz). Yakutsk: Bichik, 2003.
5. *Put' Eksekyulyaha: Biografiya. Fotoal'bom.* Respublikanskaya organizaciya komsomola po podgotovke i provedeniyu 125-letnego yubileya A.E. Kulakovskogo. Eksekyulyaha Elekseya. Avtor-sostavitel' V.F. Stepanov. Yakutsk: Okta`edr, 2002.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 372.882 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00455

***Nikonova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal Universit n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nikon_nad@mail.ru*
***Vasilyeva A.M.**, BA student North-Eastern Federal Universit n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: annagallaher0@gmail.com*

STUDY OF MODERN SMALL PROSE OF THE GREAT PATREOTIC WAR IN GRADE 11 (THE CASE OF STORIES OF G. YAKHINA AND A. SLEPTSOV). The article reveals peculiarities of studying contemporary small prose about the Great Patriotic War in grade 11 in the context of a bilingual educational environment. Drawing on the works of scientists, the authors reveal the literary features of contemporary works on war, the characteristic features of which are the moral and philosophical content of the works, the problem of spiritual searches of an individual through the deepening of psychologism, the predominance of moral and ethical aspects. The experimental data are presented, which testify to the reader's preferences, possibilities of the comparative method in the study of Russian literature and Yakut literature. Methods of analysis of stories of contemporary authors about the war by G. Yakhina "Rifle" and A. Sleptsov "Honest People" in conditions of the multilingual environment of the school of the Republic of Sakha (Yakutia) are presented. The choice of works of modern prose is justified by the fact that the works about the Great Patriotic War have great potential for the development and education of students, as they address the problems of moral character, which gives the opportunity to develop the aesthetic culture of high school students.

Key words: **modern military prose, comparative method, multilingual learning environment, moral values.**

***Н.И. Никонова,** канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: nikon_nad@mail.ru*
***А.М. Васильева**, бакалавр, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: annagallaher0@gmail.com*

ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МАЛОЙ ПРОЗЫ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В 11 КЛАССЕ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ Г. ЯХИНОЙ И А. СЛЕПЦОВА)

В статье раскрываются особенности изучения современной малой прозы о Великой Отечественной войне в 11 классе в условиях билингвальной образовательной среды. Опираясь на труды учёных, авторы раскрывают литературоведческие особенности современных произведений о войне, характерными признаками которых являются нравственно-философское содержание, проблема духовных поисков отдельной личности, которая решается с помощью углубления психологизма, преобладание нравственно-этических аспектов. Приводятся экспериментальные данные, свидетельствующие о читательских предпочтениях, возможностях сопоставительного метода при изучении русской и якутской литератур. Представлены приёмы анализа рассказов современных авторов о войне Г. Яхиной «Винтовка» и А. Слепцова «Честные люди» в условиях полилингвальной среды школы Республики Саха (Якутия). Выбор произведений современных прозаиков обоснован тем, что произведения о Великой Отечественной войне имеют большой потенциал для развития и воспитания учеников, так как в них рассматриваются проблемы нравственного характера, что даёт возможность развивать эстетическую культуру старшеклассников.

Ключевые слова: **современная военная проза, сопоставительный метод, полилингвальная среда обучения, нравственные ценности.**

В формировании эстетического развития обучающихся в настоящее время особую актуальность приобретает современная литература, которая раскрывает вечные проблемы добра и зла, показывая всю палитру человеческих взаимоотношений. В формировании самостоятельной личности особенно значимыми являются достижения современной малой прозы о войне. Именно материал о Великой Отечественной войне даёт педагогам возможность воспитывать патриотические чувства, нравственные ценности у обучающихся, а раскрытие актуальных насущных проблем в произведениях ставит перед

учениками «проблемы долга и личной ответственности за судьбу Отечества» [1, с. 52].

В год празднования 75-летия Великой Победы в России, в год патриотизма в Республике Саха (Якутия) особенно уместно говорить со старшеклассниками на тему войны, вспомнить о подвиге народа, героизме солдат, погибших ради спокойной жизни на земле; чтобы старшеклассники еще раз задумались над проблемами патриотизма, почувствовали себя продолжателями поколения тех героев, которые принесли Великую Победу.

Современные авторы, такие как Л. Улицкая, А. Тургенев, Э. Веркин, Г. Яхина, В. Богомолов, И. Бояшев и многие другие, искренне и правдиво воссоздают атмосферу военного времени. Вдохновением для многих авторов послужила биография собственной семьи, что делает современные рассказы не просто интересными, но и передающими истинное ощущение преемственности поколений, ответственности за «историческую память». Тема Великой Отечественной войны плодотворно и обстоятельно разработана в любой национальной литературе, в том числе и якутской (А.И. Слепцов). Обращение к произведениям современных писателей разных национальностей, безусловно, даёт возможность педагогу развивать читательский интерес обучающихся.

Контент-анализ [2 – 7 и др.] научной литературы выявил, что в современной прозе о Великой Отечественной войне выдвигаются нравственные проблемы взаимоотношений между людьми и философские искания отдельной личности. Современные прозаические произведения о войне не показывают батальных сцен, акцентируя свое внимание на нравственной стороне человеческих поступков, раскрывая сущность натуры посредством углубления психологизма [2], при этом показывая «слабость человека перед войной, естественный страх смерти» [3, с. 119].

Исследователь Ключинская О.В. выделила в современных произведениях о войне проблемно-тематические аспекты: «элемент личного впечатления, документальность, натуралистичность повествования» [3, с. 120].

Н.А. Попова, А.С. Мазанов анализируют прозу о войне, определив несколько периодов в ее развитии [4], а также рекомендуют к прочтению и обсуждению с обучающимися произведения, опубликованные в XXI в., в которых, «с одной стороны, прослеживается классическая традиция, а с другой – затрагивается круг тем, способных заинтересовать современного подростка» [4, с. 125].

Об интертекстуальных связях новой военной прозы с литературой «потерянного поколения» пишет учёный Т.Н. Маркова, выделяя: «1) полемичность по отношению к официальному мифу о войне; 2) актуализация фольклорной и библейской образности; 3) творческое усвоение приемов модернистского письма; 4) гуманистический пафос утверждения человеческой жизни» [5, с. 15].

Особенности темы Великой Отечественной войны в национальных литературах рассмотрели Чекашкина Н.И. и Бетуганова Е.Н. Чекашкина Н.И. осмысливает труды мордовских писателей (80 – 90 XX в.), которые «привносят в литературу свойственное их поколению видение событий минувшей войны» [6, с. 10]. Бетуганова Е.Н. выявляет проблематику и художественное своеобразие в малой прозе кабардино-черкесских авторов, в произведениях которых определяющей чертой является «исследование внутреннего мира человека» [7, с. 98].

Таким образом, современная литература о Великой Отечественной войне ставит вечные вопросы бытия перед читателями, обладая при этом всеобъемлющими ресурсами для воспитания духовно-нравственной личности.

На констатирующем этапе эксперимента было проведено анкетирование с целью выявления читательского интереса обучающихся 11 класса МОБУ СОШ «Хатын-Арынская СОШ имени И.Е. Винокурова» муниципального образования «Намский улус» Республики Саха (Якутия). Выборка респондентов обусловлена программой обучения: современная проза о войне чаще всего изучается в старших классах. Всего участвовало 26 школьников. Гендерный состав: 39% юношей, 61% девушек. Обучающимся были предложены следующие вопросы:

1. Любишь ли читать книги или предпочитаешь другой вид деятельности?
2. Какие книги любишь читать, о чём?
3. Назови любимые жанры.
4. Каких современных писателей ты знаешь? Кто из них пишет военную прозу?

На первый вопрос анкеты о любимых занятиях в свободное время выявлено, что ученики 11 класса предпочитают общение в социальных сетях (50%) общение с друзьями (38%), что абсолютно естественно для данной возрастной группы. Чтению книг отдают предпочтение 19% опрашиваемых.

Так, по ответам респондентов на вопрос анкеты о любимых книгах выявлено, что одиннадцатиклассники предпочитают читать зарубежную литературу: Дж. Роулинга (19%), Стивена Кинга (11%), Киркмана Роберта (8%), Гиллена Аарона (10%), Мурата Юсуке (9%). Потребность в чтении русской литературы испытывают 34% опрошенных. Среди любимых авторов названы А.С. Пушкин (7%), Н.В. Гоголь (7%).

В списке любимых жанров указаны романы Джоджа Мойеса «До встречи с тобой», Липпинкотта Рейчела «В метре друг от друга»; рассказы Дмитрия Глуховского «Текст», Макса Фрайя «Лабиринты EXO», Харуки Мураками «Молчание», Рэйя Брэдбери «Кошкина пижама»; комиксы Марвела «DC», Киркмана Роберта «Ходячие мертвецы», Гиллена Аарона «Рик и Морти»; мангу Мурата Юсуке «Ванпанчмен», Хорикоши Кёхэйя «Моя геройская академия»; блоги Анны Хаффингтон «The Huffington post», Питера Кэшмора «Mashable». Смешение классических жанров с современными короткометражными указывает на неустойчивость читательского вкуса старшеклассников. Ни одного современного произведения о войне дети не указали.

Анкетирование показало, что в целом мы видим невысокий читательский интерес у обучающихся. Подростки предпочитают проводить время в Интернете, общаться с друзьями, гулять. На основе проведенного анкетирования мы можем сделать вывод, что читательский портрет современного школьника представляет собой личность, которая иногда любит читать, но делает это нерегулярно. Любимым жанром является фантастика. Учащиеся в основном заинтересованы произведениями зарубежных авторов, практически ничего не знают об отечественных.

Приведём приёмы изучения современных художественных произведений о Великой Отечественной войне в условиях полилингвального образовательного пространства школы – пример осмысления диалога родной и русской литератур в 11 классе (Г. Яхина «Винтовка» [8] и А. Слепцов «Честь по чести» [9]).

Задание 1. Аналитическая беседа: Какая основная мысль данных произведений? Какие темы в них подняты? Какова главная мысль авторов? Чем между собой похожи эти произведения? В каких произведениях из классической литературы поднимается та же тема? Обоснуйте свой ответ, процитируйте высказывания из произведений.

В рассказе Г. Яхиной «Винтовка» главная героиня Майя – молодая медсестра, спасает врага, молодого немца, несмотря на боевые действия и опасность смерти. Название произведения является символическим – оно служит напоминаем о том, что оставленная ею на поле боя винтовка – это знак, подчеркивающий трагедию войны. Основной темой данного произведения является тема добра и нравственного выбора во время войны. На протяжении всего сюжетного действия мы видим, что такие нравственные черты, как доброта, сочувствие, человечность, искренность и любовь к жизни не потеряли свое

Таблица 1

Сравнительная характеристика образов

Характеристика	Майя	Поликарп
Портрет	«…у тебя волосы, как у моей мамы», «…недавно ей исполнилось восемнадцать», «В ней было сорок восемь кило – это до фронта» [8].	«…особенно в отношении старого забулдыги Поликарпа», «…и остановился на медленно бредущей тщедушной фигурке Полика» [9].
Поступки	«Раненых было много – работы хватало», «Она опускается на колени рядом с мальчиком, торопливо накладывает белую повязку через грудь, закидывает его руку себе за плечи» [8].	«Поликарп был ветераном войны. Пусть и обозником он служил, пусть и не имел никаких наград», «ветерану прислали орден Отечественной войны второй степени», «Полик спрятал несессер в свой вещмешок. На память» [9].
Пейзаж	«…к далекому дому на противоположной стороне улицы, где лежит вверх обугленными колесами сгоревший автомобиль» [8].	«Полик брел, пошатываясь, по перрону железнодорожного вокзала Иркутска в шумном потоке разношерстной толпы» [9].
Интерьер	«Развороченная мебель, выпотрошенные сундуки, разбросанные вещи» [8].	«Впереди, у кухни, летали котелки, кепки, мелькал черпак повара» [9].
Нравственные ценности	«Никто не узнает, что она оставила его живым», «Это твои, слышишь? Скоро тебя найдут» [8].	«Помянул своего единственного друга Яшку, которого подарила и отняла закончившаяся война», «Все честь по чести ...» [9].

истинное значение, напротив, выдвинувшись на передний план, они оставили позади ненависть и беспощадность к врагу. Писатель настойчиво подчеркивает значимость данных этических ценностей для сегодняшнего времени, в современной жизни.

В рассказе А. Слепцова «Честь по чести» рассказывается о судьбе фронтовика, чей жизненный путь заканчивается самоубийством. В данном произведении поднята тема «маленького человека», который столкнулся с реалиями современной, послевоенной жизни. Автор кратко и ёмко рассказывает о войне и мире главного героя, человека щедрой души и беззаветной отваги, в полной мере показывая читателям, что даже в мирное время «война» может продолжаться в сознании человека, навсегда оставив след в его жизни.

В рассказе уделяется особое внимание созданию образа обычного рядового солдата, даны описания его экипировки, выполнения его обязанностей на фронте, достоверно раскрывается ход событий военного времени: «попали Яшка с Поликом в наступление, которое шло от Курской дуги», «фронт рвался вперед, хоронить убитых было некогда», «Полик дополз до майора, немцы стали кидать мины» [9].

Также автор использует национальный аспект, а именно якутский язык в диалогах, образные выражения якутов: «Якут?! Земляк!!! Как тебя зовут? Наконец-то встретил родную душу! Ээ, сордоох! Нууччалыы билбэккин быһыылаах дуу? Аччыккын дуо? Тур манна, билигин кэлиэм» [9]. В поликультурном образовательном пространстве раскрытие национальной идентичности очень важно, речь народа, показанная в небольших диалогах, способствует формированию этической и эстетической культуры школьников.

Как мы видим, несмотря на все многообразие сюжетов и способов изложения материала, каждому из современных писателей характерно индивидуальное использование тех или иных форм психологического изображения внутреннего мира персонажей, определенных средств и приемов, раскрывающих их характеры.

Задание 2. Дать характеристику образов (Майя из рассказа «Винтовка» Г. Яхиной, Поликарп из рассказа «Честь по чести» А. Слепцова), обратив внимание на раскрытие тем послевоенной жизни, доброты и нравственного выбора на войне, «маленького человека» (см. табл. 1).

Данная деятельность учит школьников рассматривать изучаемые произведения с разных сторон, анализируя и обобщая информацию. Этот прием является одним из способов обучения школьников критическому осознанному мышлению, он формирует сравнительную систему суждений, способствует приобретению навыка анализа отличительных и схожих признаков объекта.

На основании полученных данных после проведения педагогического эксперимента мы можем сделать вывод, что выбранные формы и приемы проведения уроков внеклассного чтения оказались эффективными на практике. Изучение современной «малой» прозы на военную тему на уроках литературы в старших классах на основе сопоставления русской литературы с родной повышает эффективность усвоения произведений, развивает творческое мышление и аналитическую деятельность обучающихся, формирует читательские интересы.

Современной литературой деятельно разрабатываются «вечные» темы нравственных исканий, морали и патриотизма, но особенно значительными в этом плане являются достижения «малой» прозы о войне. Именно произведения о войне глубоко волнуют читателей разных поколений, заставляя их задуматься о вечных человеческих проблемах.

Библиографический список

1. *Книги о Великой Отечественной войне в формировании гражданственности и патриотизма*: *материалы научно-практической конференции работников общедоступных библиотек Нижегородской области*. Нижний Новгород: РИО НГОУНБ, 2010.
2. Леонов Б.А. *Русская проза второй половины XX века о Великой Отечественной войне*. Москва: Издательство Литературного института имени А.М. Горького, 2008.
3. Ключинская О.В. Проблемно-тематические аспекты современной военной прозы. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*. 2010; № 4: 115 – 120.
4. Попова Н.А., Мазанов С.А. Современная военная проза на уроках литературы: традиции и новаторство. *Современная методика преподавания литературы: стратегии развития XXIV. Голубковские чтения:* материалы Международной научно-практической конференции. Москва: Издательство «Экон-Информ», 2017: 121 – 128.
5. Маркова Т.Н. Русская военная проза 1990 – 2000-х годов. *Филологический класс*. 2015; № 1(39): 12 – 17.
6. Чекашкина Н.И. *Художественное осмысление темы Великой Отечественной войны в современной мордовской прозе (80 – 90-е годы XX в.)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Саранск, 2004.
7. Бетуганова Е.Н. Великая Отечественная война в малой прозе кабардино-черкесских авторов: проблематика и художественное своеобразие. *Вестник Кабардино-Балкарского института гуманитарных исследований*. 2018; № 2 (37): 98 – 104.
8. Яхина Г.Ш. *Винтовка*. Available at: https://magazines.gorky.media/october/2015/5/vintovka.html
9. Слепцов А.И. *Честь по чести*. Available at: http://reading-hall.ru/publication.php?id=23440

References

1. *Knigi o Velikoj Otechestvennoj vojne v formirovanii grazhdanstvennosti i patriotizma*: *materialy nauchno-prakticheskoj konferencii rabotnikov obschedostupnyh bibliotek Nizhegorodskoj oblasti*. Nizhnij Novgorod: RIO NGOUNB, 2010.
2. Leonov B.A. *Russkaya proza vtoroj poloviny XX veka o Velikoj Otechestvennoj vojne*. Moskva: Izdatel'stvo Literaturnogo instituta imeni A.M. Gor'kogo, 2008.
3. Klyuchinskaya O.V. Problemno-tematicheskie aspekty sovremennoj voennoj prozy. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke*. 2010; № 4: 115 – 120.
4. Popova N.A., Mazanov S.A. Sovremennaya voennaya proza na urokah literatury: tradicii i novatorstvo. *Sovremennaya metodika prepodavaniya literatury: strategii razvitiya XXIV. Golubkovskie chteniya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Izdatel'stvo «`Ekon-Inform», 2017: 121 – 128.
5. Markova T.N. Russkaya voennaya proza 1990 – 2000-h godov. *Filologicheskij klass*. 2015; № 1(39): 12 – 17.
6. Chekashkina N.I. *Hudozhestvennoe osmyslenie temy Velikoj Otechestvennoj vojny v sovremennoj mordovskoj proze (80 – 90-e gody XX v.)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Saransk, 2004.
7. Betuganova E.N. Velikaya Otechestvennaya vojna v maloj proze kabardino-cherkesskih avtorov: problematika i hudozhestvennoe svoeobrazie. *Vestnik Kabardino-Balkarskogo instituta gumanitarnyh issledovanij*. 2018; № 2 (37): 98 – 104.
8. Yahina G.Sh. *Vintovka*. Available at: https://magazines.gorky.media/october/2015/5/vintovka.html
9. Slepcov A.I. *Chest' po chesti*. Available at: http://reading-hall.ru/publication.php?id=23440

Статья поступила в редакцию 27.04.20

УДК 37.032 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00456

Ovsyannikova O.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Arts, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru*
Shastunova L.S.*, student, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: mylasta@mail.ru*

WORKING OUT OF DIAGNOSTIC TOOLS TO DEFINE THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC ABILITIES IN SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF CHINESE PAINTING. The article reveals an important aspect of the development of the artistic and creative abilities of adolescents by means of Chinese painting – the development of diagnostic tools and the initial diagnosis of the quality of students studied. This problem has not been studied enough and requires further research in the theory and practice of art education. One of the important means of developing the artistic and creative abilities of adolescents is considered to be Chinese painting, which, due to its symbolism, interpretation of the same images, has great opportunities for creative expression and development of the artistic and creative abilities of schoolchildren. The article clarifies the concept of "artistic and creative abilities by means of Chinese painting", on the basis of which development indicators of this quality of adolescents are highlighted. For each indicator, the authors' diagnostic tasks have been developed. The work describes the practical application (including using digital technology) of diagnostic methods for studying the artistic and creative abilities of adolescents by means of Chinese painting: a testing method, a method of analyzing works of art, and a method of creative tasks.

Key words: **artistic and creative abilities, Chinese painting, adolescents, diagnostic tools, method of creative tasks, testing, analysis of works of art.**

О.А. Овсянникова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. искусств Тюменского государственного университета, г. Тюмень, E-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru*
Л.С. Шастунова*, студентка, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: mylasta@mail.ru*

РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ

В статье раскрывается важный аспект развития художественно-творческих способностей подростков средствами китайской живописи – разработка диагностического инструментария и проведение начальной диагностики изучаемого качества школьников. Данная проблема разработана недостаточно и требует дальнейших исследований в теории и практике художественного образования. Одним из важных средств развития художественно-творческих способностей подростков рассматривается китайская живопись, которая, благодаря своей символичности, интерпретационности одних и тех же образов, располагает большими возможностями для творческого самовыражения и развития художественно-творческих способностей школьников. В статье уточняется понятие «художественно-творческие способности средствами китайской живописи», на основе которого выделяются показатели развития данного качества подростков. Для каждого показателя разработаны авторские диагностические задания. В работе описано практическое применение (в том числе и с помощью цифровых технологий) диагностических методов исследования художественно-творческих способностей подростков средствами китайской живописи: метода тестирования, метода анализа художественных произведений, метода творческих заданий.

Ключевые слова: **художественно-творческие способности, китайская живопись, подростки, диагностический инструментарий, метод творческих заданий, тестирование, анализ художественных произведений.**

В современных экономических и образовательных условиях предъявляются новые требования к деятельности человека. Во всех жизненных сферах требуются специалисты, творчески мыслящие, способные искать нестандартные пути решения различных проблем, умеющие генерировать и продвигать новые идеи. В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273ФЗ (ред. от 02.12.2019) (ст. 66) говорится о необходимости развития творческих способностей обучающихся [1].

В современной школе востребованы учащиеся, способные адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным и учебным ситуациям, проблемам, искать пути их нестандартного решения (Е.А. Васильева) [2]. К сожалению, развитию художественно-творческих способностей школьников в современных учебных заведениях уделяется недостаточное внимание (М.Ю. Бирюков), а сам процесс обучения в большей степени основан на репродуктивной деятельности обучающихся (А. Олах) [3; 4].

Исследователи с различных позиций рассматривают понятия «художественно-творческие способности», «художественное творчество». С философской точки зрения под художественно-творческим развитием понимается процесс, направленный на создание новых реальностей и ценностей (И. Кант); в изобразительной деятельности художественно-творческие способности трактуются как умения передать сходство натуры, ее форму и характерные особенности строения (Н.Н. Ростовцев, А.Е. Терентьев); они рассматриваются как способности оценивать пропорции, светлотные отношения, отклонения от вертикального и горизонтального направлений (В.И. Киреенко) [5; 6; 7]. На наш взгляд, такое понимание художественно-творческих способностей имеет узкую направленность, ориентированную на воспитание профессионального художника и не совсем справедливо относительно школьников общеобразовательной школы.

Нам ближе позиция А.А. Мелик-Пашаева и З.Н. Новлянской по трактовке художественно-творческих способностей, которая вытекает из понимания сущности самого искусства. По их мнению, главная задача художественного изображения чего-либо состоит не в том, чтобы передать средствами изобразительного искусства его точную копию, а в том, чтобы отобразить через предмет свое отношение к миру, создать художественный образ [8]. Подобной точки зрения придерживается Е.Э. Сидорова, которая рассматривает художественное творчество как самовыражение внутреннего мира ребёнка и понимание им окружающего мира. В результате художественного творчества рождается художественный образ как особый способ понимания, чувствования и отображения действительности, как специфическая форма мышления в искусстве [9].

Любые способности, в том числе и художественно-творческие, по-разному проявляются относительно различной культуры, возраста, принадлежности к профессиональному или любительскому творчеству, поэтому понятие «художественно-творческие способности средствами китайской живописи» относительно детей подросткового возраста, не обучающихся живописи профессионально, требует уточнения.

Ю. Се считает, что для повышения творческой составляющей урока изобразительного искусства необходимо использовать различный методический опыт, сложившийся, в том числе и в рамках других культур [10]. Интересный материал в этом смысле может предоставить художественная культура и искусство Китая. В своих исследованиях Л.В. Жаворонкова делает вывод о том, что обучение китайской живописи позволяет развивать наблюдательность и познание своего внутреннего мира; овладеть навыками изобразительного искусства; развивает творческую фантазию; формирует навыки гармонизации внутреннего состояния; способствует развитию личности [11]. К сожалению, в теории и практике художественного образования уделяется недостаточное внимание выявлению (диагностированию) и развитию у школьников художественно-творческих способностей средствами китайской живописи.

Таким образом, в сфере художественного образования недостаточно разработано определение понятия «художественно-творческие способности», методы и приемы развития данного вида способностей обучающихся средствами китайской живописи, а также не сформирован диагностический инструментарий по изучению уровня развития данного качества школьников.

Актуальность исследования основана на противоречиях, которые выступают в качестве факторов, сдерживающих развитие художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи: между необходимостью воспитания подрастающего поколения, способного творчески, нестандартно мыслить, и недостаточной реализацией этой проблемы в общеобразовательной школе в связи с опорой в обучении преимущественно на репродуктивную деятельность школьников; между существующими определениями понятия «художественно-творческие способности» и необходимостью его уточнения в художественном образовании относительно развития средствами китайской живописи; между существующими методами и приемами развития художественно-творческих способностей школьников в сфере художественного образования и недостаточно разработанными приемами, методами развития данного качества у школьников средствами китайской живописи, а также недостаточно разработанным диагностическим инструментарием изучения данного качества обучающихся средствами китайской живописи.

Проблема исследования заключается в разработке и апробации диагностического инструментария по изучению уровня развития художественно-творческих способностей обучающихся на уроках изобразительного искусства средствами китайской живописи.

Научная новизна исследования заключается в разработке диагностического инструментария (показателей и методов) исследования уровня развития художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятия «художественно-творческие способности средствами китайской живописи»; в обосновании возможностей китайской живописи в развитии художественно-творческих способностей школьников. Практическая значимость работы заключается в разработке диагностических заданий для школьников (и представлению их с помощью цифровых технологий) для изучения уровня развития художественно-творческих способностей обучающихся.

Обратимся к последовательному рассмотрению проблемы.

Подростковый возраст является важным этапом в процессе становления личности ребенка и подготовки его к взрослой жизни. В этом возрасте у школьников проявляются такие качества, как «активность, целеустремленность, нацеленность на достижение максимального результата, потребность в самовыражении», в творческой самореализации [12, с. 27]. Художественно-изобразительная деятельность является наиболее распространенным способом удовлетворения потребности в самореализации и самовыражении подростков.

Китайская живопись имеет определенные возможности в развитии художественно-творческих способностей подростков благодаря своей специфике. Она очень символична и требует развития способности «читать» данные символы, чтобы глубже понимать ее смысл. Она тесно связана с каллиграфией и богата интерпретацией одних и тех же образов. Это приводит к выводу о том, что её специфика позволяет развивать образное мышление; целостное восприятие, подросток начинает замечать тонкости и нюансы окружающего мира, а значит, развиваются его воображение и фантазия как основа художественно-творческих способностей. Китайская живопись благодаря тесной связи с каллиграфией позволяет улучшить не только навыки сбалансированности художественных движений, но и способность управления собственными волевыми качествами (самоорганизованность, усидчивость). У школьников развивается способность через рисунок выражать собственную эмоцию, а значит, и свое отношение к окружающему миру (интерпретацию), что также лежит в основе художественно-творческих способностей. Таким образом, китайская живопись предоставляет подросткам возможность реализовать свою потребность в творческом самовыражении, в развитии художественно-творческих способностей.

На основании вышесказанного можно уточнить понятие «художественно-творческие способности средствами китайской живописи», которое трактуе-

ется как знание особенностей и специфики китайской живописи, способность «читать» смысл художественных работ китайских художников, способность использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать.

Опытно-поисковая работа по развитию художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи проводилась на базе МАОУ «СОШ № 7» г. Когалыма ХМАО. Она имела поэтапный характер и велась со школьниками в начале 2019 – 2020 учебного года в естественных условиях, которые не нарушают сложившийся педагогический процесс. В исследуемую группу вошли 24 ученика 6А класса МАОУ «СОШ № 7».

Отличительной чертой школы является организация профильного обучения с 2003 года, интеграция общего и дополнительного образования, организация внеурочной и внеучебной деятельности на базе ОУ, индивидуализация обучения, широкий спектр программ дополнительного образования, ранняя профилизация подростков, профессиональное самоопределение учащихся и выпуск мотивированных молодых людей, привлечение ученых, использование современных технологий обучения, информационных ресурсов.

Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа (констатирующий, развивающий и итоговый). Обратимся к описанию констатирующего этапа опытно-поисковой работы. На констатирующем этапе производилась разработка диагностического инструментария и измерение исходного уровня развития художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи.

На основе уточненного понятия «художественно-творческие способности школьников средствами китайской живописи» были выделены показатели: знание особенностей и специфики китайской живописи, способность «читать» смысл художественных работ китайских художников, способность использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать.

Диагностические задания разрабатывались с учетом необходимости измерения показателей развития художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи и являются авторскими (см. табл. 1).

Таблица 1

Показатели и методы диагностики художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи

Показатели развития художественно-творческих способностей	Диагностические методы	Уровни развития
Знание особенностей и специфики китайской живописи	Тестирование знаний особенностей и специфики китайской живописи	Высокий Средний Низкий
Способность «читать» смысл художественных работ китайских художников	Метод анализа художественных произведений	Высокий Средний Низкий
Способность использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать	Творческое задание	Высокий Средний Низкий

В исследовании мы опирались на следующие **принципы разработки заданий** для диагностики художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи:

1. **Учет возрастных особенностей школьников и соответствие содержания задания целям диагностики** (разработанные задания для оценки художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи рассчитаны на детей 11 – 13 лет. Для оценки художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи в задания включены несколько разноплановых, визуализированных и сравнительно доступных заданий, рассчитанных на школьника со средними возможностями).

2. **Значимость проверяемых знаний** (в задания включены только те специфические особенности китайской живописи, которые можно отнести к наиболее важным, специфическим особенностям китайской живописи. Отбор значимых элементов проводился с опорой на мнение учителей изобразительного искусства и мировой художественной культуры МАОУ «СОШ № 7» г. Когалыма).

3. **Использование технических средств при проведении тестирования** (с целью поддержания интереса тестируемых к заданию и облегчения обработки результатов тестирования).

Рассмотрим содержание диагностических заданий и результаты их применения.

Диагностика показателя «знание особенностей и специфики китайской живописи» осуществлялась при помощи теста на знание особенностей и специфики китайской живописи. Тест разработан авторами в электронном виде на платформе onlinetestpad (расположен по ссылке https://onlinetestpad.com/hpma7aeulfaxk).

Тест на знание особенностей и специфики китайской живописи включает в себя пять разноплановых заданий:

– найти из представленного ряда лишнее изображение (1 задание);

– определить, какие из высказываний относятся к китайской живописи, а какие не относятся (2 задание);

– сопоставить жанр китайской живописи с изображением (3 задание);

- определить, какие из символов относятся к китайской живописи, а какие нет (4 задание);

– соотнести картину с описанием ее символов (5 задание).

Приведем пример задания № 3.

3. Какие из символов относятся к китайской живописи (отметь +), а какие не относятся (отметь -)

Символ	Вид живописи	
	Китайская	Европейская
3.1. Бамбук как символ стойкости, высоких моральных качеств		
3.2. Утки-мандаринки символизируют супружеское счастье, крепкую семью, любовь		
3.3. Орхидея как символ весны, чести, чистоты помыслов, благородства		
3.4. Лотос как символ совершенства		
3.5. Журавль как символ удачи, счастья, верности		
3.6. Книги и географические карты, писчее перо как символы наук		
3.7. Надкушенное яблоко как символ грехопадения		
3.8. Оружие, доспехи как символ власти и могущества		
3.9. Череп как символ неизбежности смерти		
3.10. Меч и шлем как символ воинской славы		

Тестирование проводилось в электронном формате. Детям был предложен планшет для прохождения тестирования. Время тестирования не ограничивалось, среднее время прохождения теста в группе – 12 мин.

Обработка результатов тестирования:

Задание 1: начисляется 1 балл за правильный ответ (min 0, max 1);
Задание 2: начисляется +1 балл за правильный ответ (min 0, max 7);
Задание 3: начисляется +1 балл за правильный ответ (min 0, max 5);
Задание 4: начисляется +1 балл за правильный ответ (min 0, max 4);
Задание 5: начисляется +1 балл за правильный ответ (min 0, max 5).
Минимально возможный результат – 0 баллов, максимальный – 22 балла.

Интерпретация результатов тестирования:

- от 0 до 7 баллов: низкий уровень знаний особенностей и специфики китайской живописи;
- от 8 до 14 баллов: средний уровень знаний особенностей и специфики китайской живописи;
- от 15 до 22 баллов: высокий уровень знаний особенностей и специфики китайской живописи.

Результаты диагностики знаний особенностей и специфики китайской живописи на констатирующем этапе опытно-поисковой работы представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты диагностики показателя «знание особенностей и специфики китайской живописи» на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Уровень знаний особенностей и специфики китайской живописи	Количество детей	
	чел.	%
Низкий (по итогам тестирования дети набрали от 0 до 7 баллов)	16	66,7%
Средний (по итогам тестирования дети набрали от 8 до 14 баллов)	5	20,8%
Высокий (по итогам тестирования дети набрали от 15 до 22 баллов)	3	12,5%
Итого:	24	100,0%

Диагностика знаний особенностей и специфики китайской живописи на констатирующем этапе опытно-поисковой работы, проведённая в 6-ом классе, показала, что 16 детей обладают низким уровнем знаний особенностей и специфики китайской живописи, что составляет 66,7%, пятеро школьников показали средний уровень знаний (20,8%), при этом высокий уровень знаний продемонстрировали

трое воспитанников, все они учатся (или учились, но не закончили обучение) в художественной школе. Таким образом, на констатирующем этапе опытно-поисковой работы преобладающее большинство учеников в классе демонстрируют низкий уровень знания особенностей и специфики китайской живописи.

Диагностика показателя «способность «читать» смысл художественных работ китайских художников» проведена при помощи метода анализа художественных произведений.

Тест также разработан авторами в электронном виде на платформе onlinetestpad (расположен по ссылке https://onlinetestpad.com/hpma7aeulfaxk). Для анализа школьникам предложена картина китайского художника У. Гуаньчжуна «Лотосы». У. Гуаньчжун (吳冠中 Wú Guānzhōng, 1919 – 2010), он является одним из самых известных современных китайских художников. Лотосы, в свою очередь, считаются достаточно традиционным сюжетом для китайской живописи.

Для диагностики способности «читать» смысл художественных работ китайских художников детям предложен тест. Школьникам необходимо было выбрать из предъявленных возможных вариантов ответов один. Были представлены следующие вопросы:

1. К какому стилю относится картина «Лотосы» китайского живописца У. Гуаньчжуна?

а) гунби («тщательное писание», или «тщательная кисть»);

б) сеи («передача идеи»).

2. Что больше всего волнует художника при изображении лотосов?

а) передача эмоционального, душевного настроения;

б) точная передача деталей;

в) большой гонорар за картину.

3. Какой материал использует художник для изображения лотосов?

а) масляная краска;

б) тушь;

в) пастель;

г) уголь.

4. Какая особенность китайской живописи нашла отражение в данной картине?

а) четкие линии и формы;

б) монохромность и символичность изображения;

в) объемность изображения;

г) светотень и перспектива.

5. Что символизируют собой лотосы в данной картине и в китайской живописи в целом?

а) духовную силу и мужество;

б) супружеское счастье и верность;

в) совершенство, чистоту;

г) честь, благородство.

6. Что оказало существенное влияние на восприятие лотоса в китайской культуре?

а) лотос был любимым растением правителей династии Мин;

б) редкость растения;

в) буддизм.

7. Какую эмоцию пытался передать автор в картине?

Ключ к тесту:

Ответы: 1 – б, 2 – а, 3 – б, 4 – б, 5 – в, 6 – в.

Тестирование позволило:

1. Облегчить выражение мысли для тестируемых школьников (с учетом того, что тема является для исследуемой возрастной группы незнакомой).

2. Измерить исследуемый показатель.

Тестирование также проводилось в электронном формате. Детям был предложен планшет для прохождения тестирования. Параллельно с тестированием проводилась беседа со школьниками, и фиксировались устные комментарии при наличии.

Если школьник вступал в устное обсуждение картины, то ему начислялось от 1 до 3 дополнительных баллов по результатам тестирования в зависимости от полноты ответов и оригинальности мысли.

Время тестирования не ограничивалось, среднее время прохождения теста в группе – 11 мин.

Обработка результатов тестирования:

начисляется балл за правильный ответ (min 0, max 6).

Интерпретация результатов тестирования:

- от 0 до 2 баллов: низкий уровень способности «читать» смысл художественных работ китайских художников;
- от 3 до 4 баллов: средний уровень способности «читать» смысл художественных работ китайских художников;
- от 5 до 6 баллов: высокий уровень способности «читать» смысл художественных работ китайских художников.

Результаты диагностики показателя «способность «читать» смысл художественных работ китайских художников» на констатирующем этапе опытно-поисковой работы представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты диагностики показателя «способность «читать» смысл художественных работ китайских художников» на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Уровень способности «читать» смысл художественных работ китайских художников	Количество детей	
	чел.	%
Низкий (по итогам тестирования дети набрали от 0 до 2 баллов)	13	54,2%
Средний (по итогам тестирования дети набрали от 3 до 4 баллов)	6	25,0%
Высокий (по итогам тестирования дети набрали от 5 до 6 баллов)	5	20,8%
Итого:	24	100,0%

Из таблицы видно, что 13 человек в классе демонстрируют низкий уровень способности «читать» смысл художественных работ китайских художников, что составляет 54,2%. Средний уровень способности «читать» смысл художественных работ китайских художников демонстрируют 6 человек – 25%, Высокий уровень исследуемых способностей показали 5 человек – 20,8%. Из вышесказанного следует, что больше половины детей обладают низким уровнем развития данного показателя.

Диагностика показателя «способность использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать» проводилась с помощью метода творческого задания. Инструменты: кисточка, тушь, бумага.

Школьникам было предложено три задания:

1. Посмотреть видео об основах китайской каллиграфии и порядке написания черт китайских иероглифов (видео расположение на ресурсе Ютуб по ссылке: https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=azcU-qQ3FLQ&feature=emb_logo).

2. Написать 10 китайских иероглифов, следуя алгоритму, изложенному на ресурсе Дзен. Яндекс по ссылке https://zen.yandex.ru/media/buyilehu/10-kitaiskih-ieroglifov-dlia-nachinaiuscih-1-5b0b2dde48c85e6e2be8f067.

3. Придумать свой иероглиф (его внешний вид и значение).

Обработка результатов задания:

1) испытуемый написал 10 китайских иероглифов, но при этом допустил множество ошибок (направление штриха, толщина штриха, точность написание иероглифа, пропорции иероглифа) + 1 балл;

2) испытуемый написал 10 китайских иероглифов, при этом проявил старание при написании иероглифов, количество ошибок минимально + 3 балла;

3) испытуемый написал 10 китайских иероглифов в высоком качестве (соблюдено направление штриха, толщина штриха, точность написание иероглифа, пропорции иероглифа) + 5 баллов;

4) испытуемый придумал свой иероглиф, но проработка задания слабая + 1 балл;

5) испытуемый придумал свой иероглиф, степень проработки задания средняя + 3 балла;

6) испытуемый придумал свой иероглиф, степень проработки задания высокая + 4 балла.

Минимально возможный балл – 0, максимально возможный – 9.

Интерпретация результатов задания:

- от 0 до 3 баллов: низкий уровень способности использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах;
- от 4 до 6 баллов: средний уровень способности использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах;
- от 7 до 9 баллов: высокий уровень способности использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах.

Время на выполнение задания не ограничивалось, среднее время прохождения задания в группе – 33 мин.

Результаты диагностики показателя «способность использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать» на констатирующем этапе опытно-поисковой работы представлены в табл. 4.

На основании полученных результатов, представленных в таблице 4, можно сделать вывод о том, что большинство учащихся шестого класса демонстрируют низкий уровень способности использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать – 11 человек (45,8%). Средний уровень показали 9 учеников (37,5 –%), высокий уровень исследуемых способностей выявлен у 4 школьников (16,7%). Таким образом, большая часть учеников обладает низким уровнем способности использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать.

Резюмируя результаты начальной диагностики уровня развития художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи, можно сделать следующие выводы:

Таблица 4

Результаты диагностики показателя «способность использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать» на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Результаты диагностики способности использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах	Количество детей	
	чел.	%
Низкий (по итогам тестирования дети набрали от 0 до 3 баллов)	11	45,8%
Средний (по итогам тестирования дети набрали от 4 до 6 баллов)	9	37,5%
Высокий (по итогам тестирования дети набрали от 7 до 9 баллов)	4	16,7%
Итого:	24	100,0%

– уровень всех диагностируемых показателей на констатирующем этапе опытно-поисковой работы в исследуемом классе преимущественно низкий;

– наибольшее затруднение у школьников вызвало выделение особенностей и специфики китайской живописи, подростки не владеют данными знаниями, за исключением тех детей, которые учатся (или учились) в художественной школе;

– задание на интерпретацию картины китайского художника У. Гуаньчжуна «Лотосы» дети выполнили более успешно, но на многие вопросы они находили ответы интуитивно, основываясь на имеющемся опыте.

Несмотря на сложность и полученный уровень, наибольший интерес и эмоциональный отклик у школьников вызвало творческое задание, предложенное в процессе диагностики способности учеников использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать.

Школьники использовали в своих работах сочетания различных символов китайской живописи, например, лотос, который олицетворяет совершенство, является символом духовного раскрытия, чистоты, плодородия и целомудрия; журавль, который в китайской культуре ассоциируется с удачей, счастьем, верностью, свободолюбием, является символом долгожительства, бессмертия, бдительности, преуспевания и высокого положения в обществе и др.

Подростки активно показывали результаты своего труда, описывали значение собственной картины, при этом большинство детей придумали собственный иероглиф на основе ассоциаций с предметом (например, иероглиф, обозначающий дом, был похож на дом и т.п.). В то же время творческое задание на рисование собственного произведения с использованием элементов китайской живописи показало недостаток техники владения кистью, у обучающихся был слабо выработан навык смены силы нажатия кисти, что оказывало негативное влияние на качество творческого продукта.

Таким образом, в данном классе существует необходимость проведения занятий по развитию художественно-творческих способностей средствами китайской живописи, что позволит школьникам не только узнать особенности и специфику китайской живописи, но и реализовать потребность подростков в творческом самовыражении.

Перспективы исследования заключаются в обосновании форм и методов развития художественно-творческих способностей обучающихся средствами китайской живописи, а также в разработке занятий по изобразительному искусству, направленных на развитие обозначенного качества школьников.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.12.2019). *Собрание законодательства Российской Федерации*. 2012; Ч. 1, № 53, Ст. 7598.
2. Васильева Е.А. Теоретические аспекты развития творческого мышления в младшем школьном возрасте. *Молодой ученый*. 2015; № 11: 1717 – 1719.
3. Бирюков М.Ю. Формирование художественно-творческих способностей как константа эстетического воспитания младших школьников. *Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях:* материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Курск: Университетская книга, 2018: 146 – 151.
4. Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены. *Общественные науки за рубежом.* Серия: Науковедение.1968; № 4: 69 – 73.
5. Кант И. *Критика способности суждения.* Москва: «Искусство», 1994.
6. Ростовцев Н.Н. *Развитие творческих способностей на занятиях рисованием:* учебное пособие для студентов художественно-графического факультета педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1987.
7. Киреенко В.И. *Психология способностей к изобразительной деятельности.* Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959.
8. Мелик-Пашаев А.А. *Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье.* Москва: Редакция журнала «Искусство в школе», 1995.
9. Сидорова Е.Э., Ноговицына Н.М. Развитие творческого воображения младших школьников посредством нетрадиционных техник рисования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 61-3: 258 – 262.
10. Се Ю. Обучение традиционным видам китайской живописи учащихся довузовских образовательных учреждений в России. *Наука и школа.* 2014; № 2: 188 – 192.
11. Жаворонкова Л.В. «Живопись У-Син – путь к самопознанию» обучение нетрадиционной технике рисования детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей. *Инклюзивное образование – образование для всех:* материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Москва: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2019.
12. Овсянникова О.А. Разработка диагностического инструментария по исследованию уровня сформированности активной социальной позиции подростков средствами стрит-арта *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 26 – 30.

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ (red. ot 02.12.2019). *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 2012; Ch. 1, № 53, St. 7598.
2. Vasil'eva E.A. Teoreticheskie aspekty razvitiya tvorcheskogo myshleniya v mladshem shkol'nom vozraste. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 11: 1717 – 1719.
3. Biryukov M.Yu. Formirovanie hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej kak konstanta `esteticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov. *Psihologo-pedagogicheskie problemy razvitiya rebenka v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Kursk: Universitetskaya kniga, 2018: 146 – 151.
4. Olah A. Tvorcheskij potencial i lichnostnye peremeny. *Obschestvennye nauki za rubezhom.* Seriya: Naukovedenie.1968; № 4: 69 – 73.
5. Kant I. *Kritika sposobnosti suzhdeniya.* Moskva: «Iskusstvo», 1994.
6. Rostovcev N.N. *Razvitie tvorcheskih sposobnostej na zanyatiyah risovaniem:* uchebnoe posobie dlya studentov hudozhestvenno-graficheskogo fakul'teta pedagogicheskih institutov. Moskva: Prosveschenie, 1987.
7. Kireenko V.I. *Psihologiya sposobnostej k izobrazitel'noj deyatel'nosti.* Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1959.
8. Melik-Pashaev A.A. *Stupen'ki k tvorchestvu: Hudozhestvennoe razvitie rebenka v sem'e.* Moskva: Redakciya zhurnala «Iskusstvo v shkole», 1995.
9. Sidorova E.`E., Nogovicyna N.M. Razvitie tvorcheskogo voobrazheniya mladshih shkol'nikov posredstvom netradicionnyh tehnik risovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2018; № 61-3: 258 – 262.
10. Se Yu. Obuchenie tradicionnym vidam kitajskoj zhivopisi uchaschihsya dovuzovskih obrazovatel'nyh uchrezhdenij v Rossii. *Nauka i shkola*. 2014; № 2: 188 – 192.
11. Zhavoronkova L.V. «Zhivopis' U-Sin – put' k samopoznaniyu» obuchenie netradicionnoj tehnike risovaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ih roditelej. *Inklyuzivnoe obrazovanie – obrazovanie dlya vseh:* materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: OOO «Direktmedia Pablishing», 2019.
12. Ovsyannikova O.A. Razrabotka diagnosticheskogo instrumentariya po issledovaniyu urovnya sformirovannosti aktivnoj social'noj pozicii podrostkov sredstvami strit-arta *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 26 – 30.

Статья поступила в редакцию 04.04.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00457

Oorzhak L.Kh., *science researcher, State Budget Institution of the Ministry of Education and Science of the Republic of Tuva "The National School Development Institute" (Kyzyl, Russia), E-mail: horagaivna@rambler.ru*

"GRANDMA'S LESSONS" ABOUT THE "WORLD" PICTURE OR A META-SUBJECT APPROACH TO TEACHING NATIVE (TUVAN) LITERATURE. The article describes the potential of traditional folk pedagogy as an optimal model of training and education, which allows waking children's initiative, individuality and cognitive interest in modern life. The focus is on purposefully providing systematic work in the organization of methods of teaching native literature through a mata-

disciplinary approach to teaching and ethno-cultural perception of the material. The author, using her experience, describes the “grandmother’s lessons” – the Tuvan traditional system of education, as one of the possible methods that can become an appropriate response to the solution of non-standard, problematic tasks of the educational process. The study of artistic works in the national-historical context requires a purposeful revision not so much of the content of education, but of existing approaches to increasing student’s interest in reading, aimed at forming a child’s worldview and civic position. The work studies the development of children’s cognitive aspirations, problem presentation of the studied material, critical thinking technologies, search and research methods of teaching. The topic of observing the moral norms of human behavior was also touched upon: the ability to look at people and existing life situations ambiguously and without templates.

Key words: **cognitive interest, traditional system of education and training, search and research character of training, role of myths, legends, proverbs, ironic approach to disclosure of image, ability to look ambiguously and without templates at people, life problems, search for meaningful answer to reality.**

***Л.Х. Ооржак**, науч. сотр. Государственного бюджетного научного учреждения Министерства образования и науки Республики Тыва “ Институт развития национальной школы”, г. Кызыл, E-mail: horagaivna@rambler.ru*

БАБУШКИНЫ “УРОКИ” О КАРТИНЕ «МИРА», ИЛИ МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОЙ (ТУВИНСКОЙ) ЛИТЕРАТУРЫ

В статье описан потенциал традиционной народной педагогики как оптимальной модели обучения и воспитания, позволяющей пробуждать детскую инициативность, индивидуальность, познавательный интерес в условиях современной жизни. Акцент направлен на целенаправленное обеспечение системной работы в организации методики преподавания родной литературы через матапредметный подход обучения и этнокультурное восприятие материала. Автор, опираясь на свой опыт, описывает бабушкины “уроки” – тувинскую традиционную систему воспитания – как один из возможных методов, способных стать соответствующим ответом на решение нестандартных, проблемных задач образовательного процесса. Изучение художественных произведений в национально-историческом контексте требует целенаправленного пересмотра не столько содержания образования, сколько существующих подходов в повышении у учащихся интереса к чтению, направленных на формирование мировоззрения и гражданской позиции ребенка. Уделяется внимание развитию познавательных стремлений детей, проблемному изложению изучаемого материала, технологиям критического мышления, поисковому и исследовательскому методам обучения. Также затронута тема соблюдения нравственных норм человеческого поведения: умение неоднозначно и без шаблонов смотреть на людей, на существующие жизненные ситуации.

Ключевые слова: **познавательный интерес, традиционная система воспитания и обучения, поисковый и исследовательский характер обучения, роль мифов, легенд, пословиц, иронический подход к раскрытию образа, умение неоднозначно и без шаблонов смотреть на людей, на жизненные проблемы, поиск осмысленного варианта ответа.**

Однажды прочитанное высказывание из повести «Иениң салым-хуузу» (“Судьба матери”) известной в Туве поэтессы Е.Т. Тановой: «У каждого ребёнка есть талант, только его нужно вовремя обнаружить, поддержать и развивать» [1] стало для меня педагогическим девизом на протяжении многих лет. Эта книга посвящена судьбе матери талантливой художницы Нади Рушевой, которая “оставила после себя огромное духовное богатство – свыше 10 000 рисунков” [2].

Обнаружить талант ребенка, его познавательные интересы, поддержать навыки самостоятельного самосовершенствования, стимулировать творческие способности – кредо каждого учителя, каждой школы. Учителю необходимо жить в ногу со временем, быть готовым к новым переменам современной науки, иметь четкую цель, направленную на практико-ориентированную деятельность при обучении и воспитании детей. Для полноценного развития ребенка, приобретения хороших манер и самостоятельности семья и школа как одно целое образовательно-культурное пространство являются необходимыми составляющими, опирающимися на этнопедагогический опыт и современные модели воспитания и обучения. Образовательно-культурное пространство, в котором будет развиваться ребенок, должно иметь благоприятные условия для формирования мудрости, нравственного начала, получения метапредметного знания.

Современные дети живут в новой реальности, им интересно сидеть в Интернете, перед телевизором, они имеют гаджеты, телефоны, из которых можно все узнать, почитать. С одной стороны, работа в Интернете, чтение электронных книг – это хорошо, с другой стороны, не каждый имеет такой возможности, таким образом, чтобы дети научились самостоятельно добывать навыки и умения, акцент воспитания переносится на “семейные чтения” и на эффективные средства, методы и формы модели обучения.

Общеизвестный факт – вопросы духовного и морально-нравственного воспитания в современном мире наиболее остро стоят перед каждым народом. Также неоспоримым фактом современной гуманитарной мысли являются идеи о том, что данная проблема неразрывно связана с вопросами обращения современной науки к культурным традициям каждого народа, о том, что адекватное понимание всякой культурной традиции возможно только через хорошее знание языка, на котором она выражена.

На наш взгляд, решение проблемы преподавания родного языка и литературы в школе на современном этапе требует поиска, постепенного внедрения и применения целого ряда новых методов и приемов как в самой постановке вопроса о существующей проблеме, так и в непосредственной практической деятельности учителей. Технология критического мышления, которая позволяет реализовать основные концепции ФГОС второго поколения, дает возможность общения, активизирует мыслительную деятельность, познавательный интерес, побуждает детей к действию. Учитель и ученик вместе участвуют в добывании знаний. Учебный предмет должен обеспечивать внутрипредметные, межпредметные связи, позволяющие дополнить знания и успешно адаптироваться в обществе. Отсутствие творческого начала, где требуется решение нестандартных задач, зачастую становится непреодолимым препятствием в жизненных ситуациях, начиная со школьных лет и заканчивая производственной суетой.

Один из возможных методов, способных стать соответствующим ответом на вызов времени, подсказывает нам тувинская традиционная система воспитания и обучения. Характерной особенностью традиционной системы воспитания и обучения у тувинцев, так же, как и у всех восточных народов в целом, является метод преподнесения наставником тех или иных уроков в форме рассказывания притч и загадывания загадок, требующих разгадки, толкования и дальнейшего осмысления. Данный метод в отличие от назидательных способов обучения является наиболее творческим, помогающим сконцентрировать внимание и заинтересованность аудитории, способствующим пробуждению интеллектуальной активности через игровую форму к безотлагательному поиску вариантов решения непосредственно поставленных задач. Такую систему воспитания можно обнаружить в произведении С. Сарыг-оола «Повесть о светлом мальчике».

Прямое информативное обозначение проблемы и предложение возможных путей ее решения, как правило, воспринимается пассивно. Совершенно иначе воспринимается постановка того же вопроса в виде некоторой задачи, проблемы, загадки. Формирование биологических знаний у детей в кочевых тувинских семьях начинается с младенческого возраста. Оно осуществляется через рассказы и притчи взрослых о природе, животных, растениях, через тувинские обычаи и традиции. В современном понимании образовательного процесса данный метод включает в себя элементы проблемного, развивающего обучения, развития критического мышления, метода дискуссии [3].

«Повесть о светлом мальчике» С.А. Сарыг-оола открывает для юных читателей древние представления предков о природных явлениях, которые основаны на мифах и легендах. Так, глава «А почему человек не ест травы?» (рассказ бабушки) начинается с этого вопроса маленького Ангыр-оола. С поиска ответа на него начинается процесс формирования мировоззрения любознательного, наблюдательного мальчика, который впоследствии стал Народным писателем Тувы, так как повесть автобиографическая.

Глава «Чылбыга сыырыпкан» («Проглотила ведьма»), основанная на мифе об узком, примитивном представлении космического пространства, вызывает интерес у детей. «Легенды, предания и сказки о животных в устах бабушки, целые главы олицетворения (о муравьях, о мыши) передают особенности мировоззрения народа: «Бабушка, а почему муравей посередине как переломанный? Но крепкий, бабушка, хоть и переломанный?» [4].

Бабушкины “уроки” пробуждают у маленького Ангыр-оола интерес ко всему живому, к самостоятельной деятельности для приобретения знаний.

“Чтобы заинтересовать детей на уроках биологии, предметом изучения можно использовать отрывки из повести, где простым, понятным языком передана вся красота, особенность, загадочность природы через наблюдения и исследования маленького, неграмотного, но очень умного мальчика” [5]. Бабушкина информация – это еще неполное знание, поэтому для восполнения “упущенного” мальчик проявляет внимание, упорство, волю и приложит все усилия, чтобы иметь представление о картине “мира”.

Попытка объяснения межвидовых взаимоотношений, биологических знаний всплывает в рассказе бабушки. “... Однажды я заметил на дереве муравьёв, снующих туда-сюда, и стал наблюдать за ними...”. Эта встреча пробудила в мальчике любознательность и она наталкивает его на второй этап решения задачи: более близкое знакомство: “Приглядевшись внимательно, я понял, что крупные рыжие муравьи бегают по двум дорожкам...”. Чтобы выяснить причину такого по-

ведения, мальчик применяет метод эксперимента: “Перед одним спускавшимся я поставил палец...Он, не сбавляя ходу, перелез через него...”. После наблюдения выясняется, что “муравьи спускались с наполненным туловищем, точно с маслом топленым налитые...”. Из своих наблюдений маленький Аңгыр-оол выдвигает гипотезу: “Я тщательно искал место, где они берут это масло, и так ни с чем вернулся домой”. И только после диалога со старшим братом Шевер-Сарыг делает вывод: “...Так мне стало ясно, что муравьи не для самих себя набивают свой желудок, а таскают сок домой, чтобы накормить детей и сделать запасы. После этого я больше стал уважать муравьев” [5].

Народные приметы, связанные с пением птиц и голосами животных, мальчик усваивает через бабушкины легенды, чего бы ни коснулся вопрос любознательного Ангыр-оола, все находит свое объяснение в установленной гармонии природы.

Всё, что не поддается логическому объяснению, мудрая бабушка истолковывает с помощью мифа, легенд и пословиц. Так она преподает внуку уроки нравственности, бережного отношения к окружающему миру, дает морально этические установки.

В настоящее время, когда дети больше времени проводят перед компьютерами и телевизорами, изучение произведений в интеграции с предметами естественно-научного цикла повышает у них интерес к чтению, живой природе, его тайнам, красоте, а также воспитывает бережное отношение к окружающему миру, формирует у детей биологические, химические, географические знания.

Далее продолжаются “уроки” бабушки о картине “мира”. На вопрос мальчика «А почему он [гром] рассердился на лиственницу, в которую недавно попала молния?» бабушка отвечает, опираясь на древний миф предков о природном явлении: “Нет, не на лиственницу она сердита, а на бурундука. Он сидит на лиственнице и показывает ему язык...”. “Если с точки зрения современной химической науки рассмотреть явление молнии, то это физико-химическое явление, которое происходит в природе впоследствии электрических зарядов или при окислении смолы хвойных деревьев. При этом кислород воздуха превращается в озон, который придаёт свежий запах воздуху в хвойных лесах” [6].

Таким образом, через проблемное, развивающее обучение, через традиционное воспитание на уроках литературы осуществляется связь с жизнью, обеспечиваются внутрипредметные (родной язык, народоведение,) и межпредметные связи (история Тувы, география Тувы, астрономия, биология, физика, химия).

Постановка учителем проблемных вопросов, создание дискуссионных ситуаций вызывают не только познавательный интерес, но и совершенствуют речевую деятельность.

Известный этнограф-востоковед, действительный член Нью-Йоркской Академии наук, доктор исторических наук М.Б. Кенин-Лопсан о необходимости изучения повести С.А. Сарыг-оола “Повесть о светлом мальчике” и осваивания народных традиций писал: “... Необходимо организовывать посещение тех мест, где бывал герой “Повести о светлом мальчике” с целью изучения данной местности, составления каталогов гор, рек, степей, растений и животных, а также чабанских и охотничьих стоянок” [7].

Следуя наказу уважаемого, мудрого ученого, писателя М.Б. Кенин-Лопсана, 95-летие которого 10 апреля 2020 года праздновала вся Тува, творческая группа, куда вошли педагоги, писатели и учащиеся из разных кожуунов Республики Тыва, совершила трехдневный литературный поход в соответствии главы повести “Пөш бажынга” (“На перевале”). После литературного похода ученица автора данной статьи выполнила исследовательскую работу по теме: “По тропе Аңгыр-оола”, получила возможность участвовать в финале Всероссийского конкурса научно-исследовательских краеведческих работ учащихся “Отечество”. Вот отрывок из работы: “За день было собрано все необходимое: продукты питания, вещи для проживания, рассчитанные на 3 дня. Так как мы собирались на неизвестную местность, до путешествия узнали всю возможную информацию о предполагаемом литературном маршруте: из Интернета сняли карту Торгалыгской местности, на руках единственная пока правильная “карта” – книга Народного писателя Тувы, одного из основоположников тувинской литературы С.А.Сарыг-оола «Повесть о светлом мальчике». ... По предположительному маршруту маленького девятилетнего героя Ангыр-оола отправилась группа путешественников – поклонники таланта великого мастера слова начала 20 века...”.

Процесс осмысления человеческого мира, опыт его эмоционально-практического освоения формируют в ребенке человеческий потенциал, гражданскую позицию, которые в годы взросления помогут ему принять правильное решение нестандартных повседневных задач.

Представим следующий урок по роману-эпопее К.-Э.К. Кудажы “Улуг-Хем неугомонный”. Многообразие человеческих характеров, в данном случае внутренний мир бедного Саванды и жадного и хитрого бая Маңгыр-Чейзен, на фоне социальных конфликтов эпохи раскрывается при помощи пословицы “Лошади знакомятся через ржание, а люди узнают друг о друге через разговор”. Учитель в рамках сюжетно-ролевой игры предлагает разрешить конфликт между героями. При этом игра позволяет учащимся развивать свои коммуникативные способности.

“Безобидный Саванды в рваной шинели несет комическую нагрузку: он пустомеля, неудачник. Однако считает себя самым удалым и умным. Был он “командиром” по сусликам... Без его шуток и злоключений бывшего тракториста – “сам богат и себе рад” – казалась неполной жизнь в Ийи-Тале...” [8].

Чтобы вычислить образ расчётливого, жадного, высокомерного Маңгыр-Чейзена, ребята инсценируют главу, где описывается обычай народа «бардамнаар» (хвалиться своими силами), проникнутый иронией.

“... Саванды бросил вызов чейзену!”. Этот слух облетел все зимовья незадолго до Шагаа – тувинского нового года, который справляют в феврале. Не все в этот слух поверили. “Как это мог Саванды самому правителю Барыка вызов бросить, самому Маңгыру чейзену? Неправда это!” ... Люди знают, кто и как живёт. Придут в бедную юрту, где ребятишек полным-полно, отведают помаленьку, чем угостят, поблагодарят хозяев и дальше отправятся к другим в гости... А у богачей рты словно пожаром охватило. На шагаа любой и каждый может что ему в голову взбредет говорить про жадность и скаредность состоятельного хозяина. Так тоже принято. И если уж в самом деле поскупится богач, ему это не забудется... Так тоже принято. Четверо парней ухватили за ушки наполненный до краев горячим, как огонь, супом чугунный котёл... “Саванды! Саванды! Саванды!” – гремело вокруг. Кто-то жалел Саванды, кто-то ругал, кто-то подбадривал. “Я рад, мой господин, что хоть один раз отведаю пищу моего повелителя” (...расчётливый и скуповатый Маңгыр не слишком расходовался на угощение. Обычно у него варили суп из остатков сала заколотых на зиму кобыл и коров. Заветренный и плесневелый жир ни у кого не пробуждал аппетит...), он снял шапку, провёл по кежеге, туго заплетённой на затылке, уселся поудобнее...”Саванды уже заканчивает!”... Котёл был пуст. ...Вот он поднялся, распустил пояс, ослабил ремень на штанах и, подойдя к котлу, снял пальцами со стенок застывший жир и облизал пальцы. После этого он как бы с сожалением вздохнул и развёл руками. Дескать, хорошо, да мало... Такой хохот, такой рёв поднялся!..Ему [Маңгыру] казалось, что грохот этот не умещается во всем Барыке..., чудилось, будто тысячи драконов воют в зимнем небе, размахивая огненными хвостами” [9, с. 122].

На данном уроке через образы героев учащиеся обратят внимание не только на идейно-тематическую особенность, но и на морально-этическую сторону произведения, а также на яркий, неповторимый образ Саванды, пути его становления как личности. Пословицы в этом произведении, например, «*человек человека хитрее, соболь соболя чернее»* или «*в одном котле головы двух кошкаров не поместятся*» могут оказывать эмоциональное воздействие на юных читателей, вызвать интересную дискуссию, тем самым развивая коммуникативные универсальные действия.

Обращение к фольклорным традициям, древним истокам устного народного творчества своего народа – верное средство обогащения художественными формами, которое помогает писателям в поиске национального характера. Таким писателем, в чьих стихах можно обнаружить национальную специфику, является наш современник – поэт-философ А. Бегзин-оол. “Рождение человека – радостное событие. Начиная с благопожелания, высказанного взрослыми ребенку при его рождении, заканчивая его свадьбой, родители всегда стремятся обеспечить детей благополучием. Детям в первые годы их жизни матери поют колыбельные песенки, потом по мере подрастания — пестушки, которые сопровождают этапы взросления малыша, такие как первые игры, первый шаг и т.д. … и чем старше становится ребенок, тем сложнее содержание – припевки. «Дылдый-Хоок», «Бөөп-Бөөп», «Уучак», «Охалаай!» – это магические восклицания – *көгүдүглер* – для поощрения маленьких детей.

…В колыбели с головой архара мать меня качала –
Пряжу пряла, колыбельную пела – дылдый-хоок!
…Чтоб в степи не падал я с коня,
Отец укачивал на колене – дылдый-хоок!
…Первый мой шаг на белом ширтеке
Словно на поле, бесконечной степи – бөөп-бөөп!
…Мама красивая и молодая
Подзадоривает меня: «Шагай! Шагай!» – бөөп-бөөп!
…«Храбрый упадет – не заплачет», сынок,
Упадешь – мать земля поднимет – бөөп-бөөп!
…Принес в подоле халата кизяк
Мать хвалит: «Сын, удалой, подрос!» – уучак!
…«На затылке ямка, значит, скупой», – дразнит брат.
Отдал бүүрек – молодец, уучак!

В цикле прибауток «Дылдый-Хоок», «Бөөп-Бөөп», «Уучак», «Охалаай!», связанных с народной педагогикой, каждые звукосимволические слова, использованные автором, имеют свои специальные, идейные функции. Делая анализ каждого стихотворения этого цикла, мы обнаруживаем, что эти возгласы выполняют функции не детского, а философского подхода к вечным жизненным вопросам, усиливают эмоциональную окраску стиха, подчеркивая главную его мысль [10].

На уроках, посвящённых поэме «Саны-Мөге» С.А. Сарыг-оола, живой интерес у учащихся может вызвать вопрос о реальном образе и судьбе прототипов её героев. Путём изыскания фактических материалов и даже устных рассказов об исторических личностях можно заинтриговать учащихся образом одного из героев данной поэмы –джалана Кончука. Данный второстепенный персонаж – реальное историческое лицо, о котором сохранились документы и воспоминания людей той эпохи. Его судьба неразрывно связана с атмосферой и событиями эпохи политических репрессий, когда тысячи и тысячи людей были осуждены или преследовались, будучи совершенно невиновными. Пробуждая интерес к этому

персонажу как к историческому лицу, преподаватель достигает главной цели – возрастанию желания лучше понять поэму, а в конечном итоге – изучить литературу и язык в целом.

Вопрос «А отчего люди становятся богатыми?», заданный после изучения повести С.С.Сюрюн-оола “Озалааш хем” (“Глухая речка”, где есть сцена – второстепенный герой богатый Даш-Чалаң раздает бедным коровы) и романа Е.Т. Тановой “Кара-Бай” (главный герой – Ыңаажык, человек с индивидуальным взглядом на жизнь, достойный для подражания) заставляет учащихся задуматься в поисках осмысленного и наиболее близкого к реальности варианта ответа. В итоге, помимо более глубокого понимания идейного содержания изучаемого произведения, в детях формируется умение неоднозначно и без шаблонов смотреть на жизнь и людей. В результате умелого применения метода проблемного изложения обычный момент обучения превращается в момент живого и заинтересованного сотворчества всех участников данного образовательного общения – учителя и учеников. Преподаватель, применяя данный метод, может добиться не только заинтересованности, но и более успешного усвоения материала урока учащимися, пробуждения логического, самостоятельного, а также эвристического элемента мышления у детей. Затем эта заинтересованность, творческие способности детей поддерживаются и развиваются во внеурочное время в виде кружков и исследовательской деятельности.

Исследовательский подход к изучаемому активизирует учебную деятельность, демонстрирует способности обучающихся к творческому поиску, самостоятельному усвоению сравнительно-сопоставительного анализа поступков героев, явлений природы. Такой подход в обучении представляет собой интересную творческую работу, приобщает детей к коллективной деятельности, формирует навыки системной работы, развивает коммуникативную компетенцию. Выступление перед большой аудиторией, необходимость давать ответы на разные вопросы в присутствии незнакомых людей – трудный, но очень полезный для школьников навык общения. Чем раньше ребенок будет развиваться любознательным, эрудированным, образованным, тем легче ему ориентироваться в быстром темпе современной жизни.

Модель воспитания и обучения в национально-историческом контексте решает задачи метапредметного подхода к процессу обучения, так как изучение литературы стоит на стыке с другими науками: с историей, этнологией, географией, биологией, музыкой, театром... Элементы устного народного творчества (мифы, легенды, пословицы...), которые служат раскрытию идеи произведения, художественно-изобразительных средств языка, не только развивают познавательный интерес ко всему, творческие способности, а также формируют научное мировоззрение, нравственные качества детей. Через материнский язык осмысливаются общечеловеческие ценности, традиции, обычаи народа, место человека в обществе и жизни.

Слова и их значения:

Тув. *архар* – ‘снежный баран’.

Тув. ширтек – ‘войлочный ковер’.

Тув. *кизяк* – ‘прессованный навоз, который употреблялся для разжигания огня вместо дров’.

Тув. *бүүрек* – ‘почка мелкого рогатого скота, вид национального блюда, которое в основном давали детям, у которых появились два передних зуба – «сурочьи» зубы.

Тув. *уучак* – ‘магическое восклицание для поощрения маленьких детей’.

Библиографический список

1. Танова Е.Д. *Иениң салым-хуузу*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1991.
2. Киселев В.М. *Месяц в Артеке: Литературная хроника*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1987.
3. Ооржак Л.Х. *Как учить детей родному языку и литера*туре. Available at: https://www.tuvaonline.ru/2013/05/16/lidiya-oorzhak-kak-uchit-detey-rodnomu-yazyku-i-literature.html
4. Самдан З.Б. *От фольклора к литературе: На материале тувинской прозы 40 – 70-х годов.* Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1987.
5. Кужугет Н.Н. Формирование биологических знаний у тувинских детей в “Повести о светлом мальчике”. *Народные традиции, обычаи и обряды в романе С.А. Сарыг-оола “Аңгыр-оолдуң тоожузу*: материалы научно-практической конференции, посвященной 45-летию со времени издания романа и 45-летию осуществления его перевода на русский язык. Кызыл: КЦО “Аныяк”, 2008.
6. Хомушку Ш.К. Научное объяснение некоторых природных явлений, описанных в “Повести о светлом мальчике. *Народные традиции, обычаи и обряды в романе С.А. Сарыг-оола “Аңгыр-оолдуң тоожузу*”: материалы научно-практической конференции, посвященной 45-летию со времени издания романа и 45-летию осуществления его перевода на русский язык. Кызыл: КЦО “Аныяк”, 2008.
7. *Народные традиции, обычаи и обряды в романе С.А. Сарыг-оола “Аңгыр-оолдуң тоожузу*”: материалы научно-практической конференции, посвященной 45-летию со времени издания романа и 45-летию осуществления его перевода на русский язык. Кызыл: КЦО “Аныяк”, 2008.
8. Хадаханэ М.А. *Беседы о тувинской литературе и не только...* . Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2006.
9. Кудажы К.-Э.К. *Улуг-Хем неугомонный*. Москва: Современник, 1984.
10. Ооржак Л.Х. Элементы фольклора в поэзии Алексея Бегзин-оола. *Новые исследования Тувы*. Available at: https://www.tuva.asia/journal/issue_17/5970-oorzhak.html

References

1. Tanova E.D. *Ienің salym-huuzu*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel’stvo, 1991.
2. Kiselev V.M. *Mesyac v Arteke: Literaturnaya hronika*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel’stvo, 1987.
3. Oorzhak L.H. *Kak uchit’ detej rodnomu yazyku i litera*ture. Available at: https://www.tuvaonline.ru/2013/05/16/lidiya-oorzhak-kak-uchit-detey-rodnomu-yazyku-i-literature.html
4. Samdan Z.B. *Ot fol’klora k literature: Na materiale tuvinskoj prozy 40 – 70-h godov.* Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel’stvo, 1987.
5. Kuzhuget N.N. Formirovanie biologicheskih znanij u tuvinskih detej v “Povesti o svetlom mal’chike”. *Narodnye tradicii, obychai i obryady v romane S.A. Saryg-oola “Aңgyr-oolduң toozhuzu*: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 45-letiyu so vremeni izdaniya romana i 45-letiyu osuschestvleniya ego perevoda na russkij yazyk. Kyzyl: KCO “Anyyak”, 2008.
6. Homushku Sh.K. Nauchnoe ob`yasnenie nekotoryh prirodnyh yavlenij, opisannyh v “Povesti o svetlom mal’chike. *Narodnye tradicii, obychai i obryady v romane S.A. Saryg-oola “Aңgyr-oolduң toozhuzu*”: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 45-letiyu so vremeni izdaniya romana i 45-letiyu osuschestvleniya ego perevoda na russkij yazyk. Kyzyl: KCO “Anyyak”, 2008.
7. *Narodnye tradicii, obychai i obryady v romane S.A. Saryg-oola “Aңgyr-oolduң toozhuzu*”: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 45-letiyu so vremeni izdaniya romana i 45-letiyu osuschestvleniya ego perevoda na russkij yazyk. Kyzyl: KCO “Anyyak”, 2008.
8. Hadahan`e M.A. *Besedy o tuvinskoj literature i ne tol’ko...* . Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel’stvo, 2006.
9. Kudazhy K.-`E.K. *Ulug-Hem neugomonnyj*. Moskva: Sovremennik, 1984.
10. Oorzhak L.H. `Elementy fol’klora v po`ezii Alekseya Begzin-oola. *Novye issledovaniya Tuvy*. Available at: https://www.tuva.asia/journal/issue_17/5970-oorzhak.html

Статья поступила в редакцию 10.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00458

Aliyeva L.M., *Cand. of Sciences (Physical and Mathematical), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia), E-mail: alieva_lm@mail.ru*

Pizullayeva R.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia), E-mail: alieva_lm@mail.ru*

Bakmayev A.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia), E-mail: alieva_lm@mail.ru*

THE ROLE OF EUMM IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE “METHODS OF TEACHING COMPUTER SCIENCE” BY UNDERGRADUATE STUDENTS. The article describes the role of electronic educational module (EUMM) in the study of the discipline “Methods of teaching computer science” for undergraduate students on the example of the section “Presentation of information”. Examples of EMM web pages executed in the FrontPage software environment are given. The authors conclude that independent work with electronic resources allows the student not only to develop information competence, but also to engage in their own individual pace, activates independent thinking and contributes to more effective learning of educational material. The use of e-learning modules by teachers in the higher education process helps to overcome stereotypes in teaching, develop new approaches to professional situations, and develop students ‘ creative abilities. Knowledge, skills, and competencies are formed much more effectively by involving students in active educational and cognitive activities.

Key words: **electronic educational and methodological module, methods of teaching computer science, undergraduate students, presentation of information.**

***Л.М. Алиева**, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: alieva_lm@mail.ru*
***Р.К. Пайзуллаева**, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: alieva_lm@mail.ru*
***А.Ш. Бакмаев**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: alieva_lm@mail.ru*

РОЛЬ ЭУММ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ» СТУДЕНТАМИ БАКАЛАВРИАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье описывается роль электронного учебно-методического модуля (ЭУММ) при изучении дисциплины «Методика обучения информатике» студентами бакалавриата на примере раздела «Представление информации». Приводятся примеры веб-страниц ЭУММ, выполненные в программной среде FrontPage. Делается вывод о том, что самостоятельная работа с электронными ресурсами, на авторский взгляд, позволяет студенту не только развивать информационную компетентность, но и заниматься в своем индивидуальном темпе, активизирует самостоятельное мышление и способствует более эффективному усвоению учебного материала. Использование преподавателями электронных учебно-методических модулей в вузовском процессе обучения способствует преодолению стереотипов, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов. Знания, умения, навыки и компетенции формируются гораздо эффективней путем вовлечения обучаемых в активную учебно-познавательную деятельность.

Ключевые слова: **электронный учебно-методический модуль, методика обучения информатике, студенты бакалавриата, представление информации**.

В условиях построения информационного общества в современной России одним из важных факторов является информатизация системы образования. Информатизация образования означает радикальное изменение сущности и организации процессов обучения и развития человека, формирование профессионально-компетентной творческой личности.

В нормативных документах Министерства образования и науки РФ появились требования и рекомендации по разработке соответствующего учебно-методического обеспечения для студентов бакалавриата. Основу такого обеспечения составляет электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), или электронный учебно-методический модуль (ЭУММ). Преимуществом электронного учебно-методического комплекса является наличие сгруппированного материала, который включает в себя содержание лекций и разработки практических, лабораторных занятий, темы рефератов, курсовых работ, программы экзаменов и зачетов, а также методические рекомендации студентам по освоению учебных дисциплин, списки рекомендуемой литературы [1, с. 151; 4; 5].

ЭУМК является современным средством обучения. Материал в нем представляется в мультимедийной форме, а это значительно повышает интерес обучаемых, развивает их познавательную и творческую активность. Содержание электронного учебно-методического комплекса по дисциплине определяется содержанием соответствующей рабочей программы. Все учебно-методические и учебные материалы, включаемые в ЭУМК по дисциплине, должны быть направлены на то, чтобы студент мог самостоятельно глубоко изучить учебный материал и научился бы использовать его на практике.

Типовая структура ЭУМК по дисциплине включает учебную программу дисциплины, электронный учебник (учебное пособие), то есть электронный курс лекций, лабораторный практикум, планы и разработки практических занятий, учебные пакеты прикладных программ, систему контроля знаний (включающую совокупность различных видов контрольно-измерительных материалов). ЭУМК может включать и другие типы ЭОР, предназначенные для решения разных дидактических задач [2].

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) – программный мультимедиа продукт учебного назначения, обеспечивающий непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержащий организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, информационной открытости, дистанционности и формализованности процедур оценки знаний [3, с. 454].

Разработать полноценный ЭУМК по дисциплине – задача довольно сложная и трудоемкая. Но в силу важности применения ЭУМК в учебном процессе возможна разработка электронных учебно-методических модулей (ЭУММ) по дисциплине.

В настоящее время уже имеется определенный опыт использования ЭУМК в обучении, подготовке специалистов разного профилей, который обобщен и конкретизирован для изучения разных дисциплин. Однако учебных электронных ресурсов, нацеленных на совершенствование процесса предметной подготовки будущих учителей, в настоящее время существует ограниченное количество, охватывающее лишь часть дисциплин этого цикла. Особенно осуществляется нехватка электронных учебных изданий по дисциплинам, где предусмотрена большая самостоятельная работа студентов. К таким дисциплинам в педагогических вузах можно отнести методику обучения информатике.

«Методика обучения информатике» – одна из важных дисциплин предметной подготовки учителя информатики и ИКТ. Использование только традиционных форм обучения сегодня недостаточно для подготовки современного учителя. Традиционные средства обучения уже не могут обеспечить формирования профессиональных компетенций бакалавров.

Одним из средств достижения эффективности профессиональной подготовки будущих бакалавров, на наш взгляд, является электронный учебно-методический модуль (ЭУММ), разработанный в соответствии с дидактическими и методическими требованиями по определенным разделам. На сегодняшний день остаются недостаточно разработанными вопросы внедрения электронного учебно-методического модуля в процесс обучения методике преподавания информатики студентами бакалавриата, отсутствуют соответствующие методические указания по использованию ЭУММ как на учебных занятиях, так и во время самостоятельной работы студентов.

Таким образом, возникает потребность в научно-методическом обосновании, в разработке и реализации электронных учебно-методических модулей, ориентированных на достижение новых образовательных результатов, поскольку в теории и методике информатизации образования, в дидактике указанные вопросы представлены явно недостаточно, разработанные методические рекомендации носят общий характер. При этом встает необходимость включения электронного учебно-методического модуля в систему методической подготовки студентов бакалавров.

С учетом этого нами был разработан ЭУММ по дисциплине «Методика обучения информатике» по разделу «Представление информации». ЭУММ был разработан в виде веб-сайта в программной среде FrontPage.

Microsoft Office Front Page 2003 – уникальная программа, с помощью которой с легкостью можно создать электронные учебники и электронные учебные материалы, сайты и т.д. Наличие справки, множества простых, можно сказать стандартных программ, делают ее незаменимой помощницей для новичков.

Разработка электронного учебно-методического модуля начинается с проектирования его структуры, которая должна включать такие компоненты, как:

1. Перечень и порядок использования средств обучения для изучения предмета.
2. Рабочую программу дисциплины (РПД).
3. Рекомендации по изучению предмета, организации образовательного процесса и самостоятельной работы.
4. Требования и порядок контроля усвоения материалов.
5. Основной материал.
6. Электронный учебник.
7. Электронное учебное пособие.
8. Электронные презентации.
9. Электронный лабораторный практикум.
10. Дополнительные ЭИР (информационно-справочные системы, словари, хрестоматии, энциклопедии, атласы, научные издания, рефераты и др.).
11. Автоматизированную систему тестирования знаний, обучающихся.

ЭУММ может быть использован как в качестве основного, так и дополнительного средства обучения. Наряду с применением в качестве дистанционного средства обучения.

Предполагается, что электронный учебно-методический модуль будет изучаться по следующей схеме: сначала идет изучение теории, потом переход к практическим и лабораторным работам, далее студент проходит текущий контроль по каждой теме. Но возможен и другой порядок, который становит педагог по ходу учебного процесса. В процессе изучения студент может обратиться при необходимости к глоссарию и списку полезных ссылок.

ЭУММ должен максимально облегчить процесс изучения темы, понимание ее учащимся, вовлекая в процесс обучения иные, нежели в обычном печатном пособии, возможности человеческого мозга, в частности слуховую и эмоциональную память.

Согласно ГОСТу, структура электронного учебно-методического модуля по дисциплине «Методика обучения информатике» представлена следующими блоками:

«Учебно-методическая документация» – содержит в себе методические материалы, определяющие учебную дисциплину и определяющие порядок изучения тем дисциплины, компетенции, формируемые при изучении дисциплины, а также порядок организации изучения ее.

Далее будут представлены модули, на которые делится дисциплина:

- модуль получения информации (И-тип);
- модуль практических занятий (П-тип);
- модуль контроля (К-тип).

При этом каждый ЭУММ автономен, представляет собой законченный интерактивный мультимедиа продукт, нацеленный на решение определенной учебной задачи. Иными словами, каждый ЭУММ – это самостоятельный учебный продукт.

Модуль И-типа содержит всю теоретическую и справочную информацию по теме ЭУМК.

Модуль П-типа содержит практические задания и лабораторные работы, соответствующие данному теоретическому материалу.

Модуль контроля содержит контрольные работы для итогового или тематического контроля. Он может быть в виде тестов, вопросов, упражнений.

Помимо классических трех блоков ЭУМК мы включили в наш ЭУММ мультимедийный проект (презентация занятия), содержащий основную теоретическую информацию, рисунки, и много другой полезной информации, необходимой для преподавателя при объяснении темы. Его включение в ЭУММ обусловлено тем, что использование мультимедийного проекта активизирует один из основных дидактических принципов обучения – наглядность.

В ЭУММ включены программа дисциплины, обширный теоретический материал по данному разделу, руководство к выполнению лабораторных работ, планы проведения практических занятий, интерактивные тесты для самостоятельной проверки знаний обучающихся, задачи ЕГЭ по данной теме, презентация, литература по дисциплине, глоссарий.

Обучение данной дисциплине происходит в разных формах: это и лекции, и практические занятия, и лабораторные занятия. Одним из достоинств ЭУММ является то, что в нем имеется вся необходимая информация для качественного изучения данного раздела. При изучении дисциплины «Методика обучения информатике» студентам постоянно приходиться обращаться к школьным учебникам по информатике и ИКТ. На сегодняшний день большинство учителей используют учебники по информатике и ИКТ автора Босовой Л.В., поэтому во всех модулях имеются соответствующая информация из этого учебника.

Главная веб-страница выглядит следующим образом (рис. 1):

Страница «Теория» содержит подробный теоретический материал по представлению текстовой, числовой, графической и звуковой информации в памяти компьютера.

Теоретическая часть нацелена на формирование у бакалавров понятия о представлении текстовой, числовой, графической и звуковой информации в памяти компьютера. Здесь же можно ознакомиться, как эта информация представлена в школьном учебнике: имеются ссылки на соответствующие главы школьного учебника на странице «Самостоятельная работа» (рис. 2).

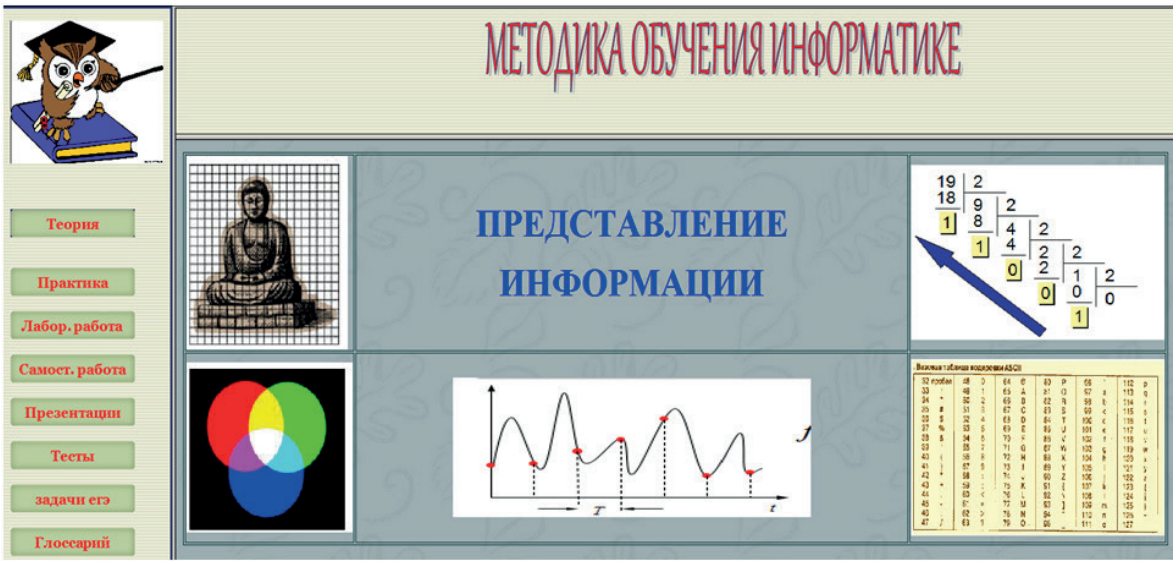


Рис. 1. Главная веб-страница

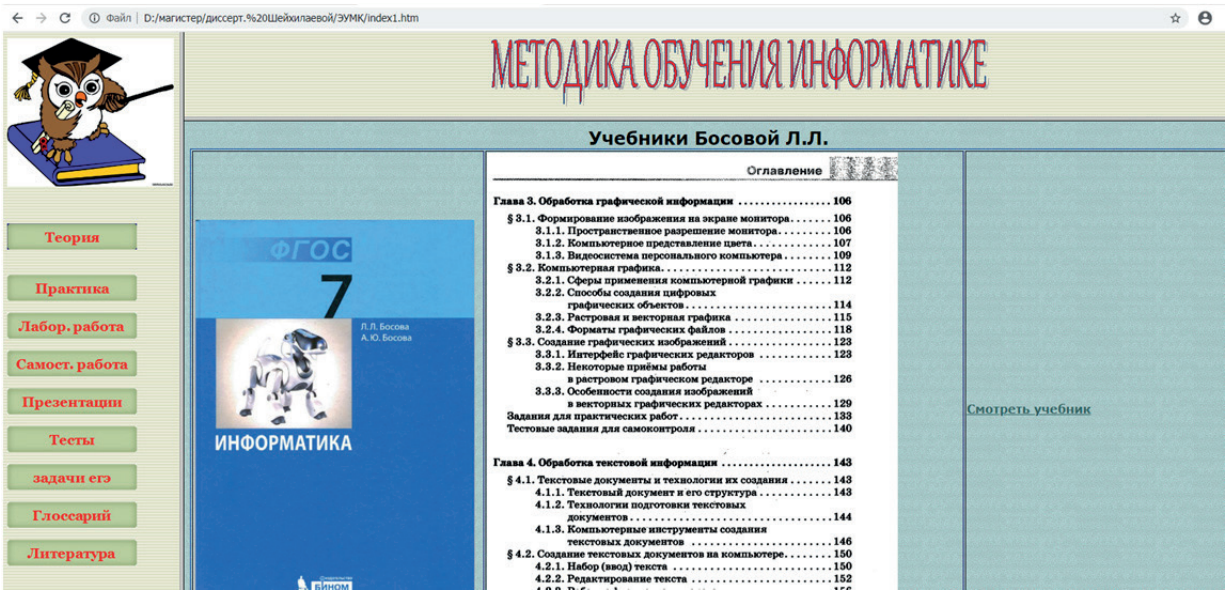


Рис. 2. Страница «Самостоятельная работа»

Страница «Практика» содержит планы практических занятий по дисциплине, которые включают рассмотрение методических вопросов, типов задач по данной теме, решение задач, в том числе и из школьных учебников. Для этого предусмотрена связь со школьным учебником по информатике и ИКТ.

В разработанном ЭУММ по дисциплине «Методика обучения информатике» по разделу «Представление информации» последовательно рассмотрены все основные вопросы, формирующие профессиональные компетенции бакалавров.

Разработанный ЭУММ может быть использован:

1. При проведении мультимедийной лекции;
2. При проведении лабораторных и практических занятий;
3. Для текущего контроля знаний в виде тестирования.
4. Для проведения итогового тестирования на зачетах и экзаменах.
5. Для самостоятельной работы обучаемых.

Как показывает практика, использование электронного учебно-методического модуля в процессе обучения студентов бакалавриата приводит к положительным результатам, прежде всего, вызывают интерес. Самостоятельная работа с электронными ресурсами, на наш взгляд, позволяет студенту не только развивать информационную компетентность, но и заниматься в своем индивидуальном темпе, активизирует самостоятельное мышление и способствует более эффективному усвоению учебного материала.

Использование преподавателями в обучении электронных учебно-методических модулей в вузовском процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов. Знания, умения, навыки и компетенции формируются гораздо эффективней путем вовлечения обучаемых в активную учебно-познавательную деятельность.

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что электронные учебно-методические модули являются перспективным направлением информатизации образования, и их значимость в дальнейшем будет лишь увеличиваться.

Библиографический список

1. Алиева Л.М., Шайхилаева Н.Г. Роль электронного учебно-методического комплекса в обучении студентов бакалавриата. *Наука и образование. Сохраняя прошлое, создаем будущее*: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «НАУКА и просвещение», 2018: 151 – 154.
2. Линевич Л.А. *Электронный учебно-методический комплекс как средство развития комплексных умений студентов*. Барнаул, 2009.
3. *Энциклопедия профессионального образования*: в 3 т. Под редакцией С.Я. Батышева. Москва: АПО, 2009: 454 – 455.
4. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 5 (66): 66 – 69.
5. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Тенденции развития компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2015; № 6 (67): 117 – 122.

References

1. Alieva L.M., Shajhilaeva N.G. Rol' `elektronnogo uchebno-metodicheskogo kompleksa v obuchenii studentov bakalavriata. *Nauka i obrazovanie. Sohranyaya proshloe, sozdaem buduschee*: sbornik statej XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: MCNS «NAUKA i prosveschenie», 2018: 151 – 154.
2. Linevich L.A. *`Elektronnyj uchebno-metodicheskij kompleks kak sredstvo razvitiya kompleksnyh umenij studentov*. Barnaul, 2009.
3. *`Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya*: v 3 t. Pod redakciej S.Ya. Batysheva. Moskva: APO, 2009: 454 – 455.
4. 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.
5. Gorbunova N.V., Fominyh N.Yu. Tendencii razvitiya komp'yuterno orientirovannoj sredy inoyazychnoj professional'noj podgotovki buduschih specialistov v oblasti informatiki i vychislitel'noj tehniki. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 6 (67): 117 – 122.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 37.092.39:51 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00459

Babaeva A.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Osh State Law Institute (Osh, Kyrgyz Republic), E-mail: babaeva.kk1@mail.ru*
Babaev M.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Osh State University (Osh, Kyrgyz Republic), E-mail: mbabaev.77@mail.ru*

MODEL OF FORMING LEGAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER. The paper discusses a problem of forming legal competence in future teachers in the process of training in pedagogical higher educational institutions. The definition and comparison of the term "legal competence of the teacher" is given, since it is located on the border of two sciences – pedagogy and jurisprudence. The research defines levels of legal competence of teachers working at the school, at the Osh Regional Institute for the Improvement of Teachers, and conducted a survey among them. The results are reflected in the article. The definition of the model and its main components, criteria are implemented by researchers in the educational process in legal disciplines. According to this model, the formation of the skills necessary for professional activity in the education of students' legal culture is characterized. The material allows to conclude that the formation of the legal competence of future teachers to increase their legal skills, knowledge, moral and legal culture and competencies in professional activities.

Key words: **legal competence, teacher, model, professional training, qualification, components.**

А.Д. Бабаева*, канд. пед. наук, доц., Ошский государственный юридический институт, г. Ош, E-mail: babaeva.kk1@mail.ru*
М.Д. Бабаев, *канд. пед. наук, доц., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: mbabaev.77@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования правовой компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в педагогических высших учебных заведениях. Дается определение и сравнение термину «правовая компетентность учителя», так как она находится на границе двух наук – педагогики и юриспруденции. В научной статье определяются уровни правовой компетентности учителей, работающих в школе, в Ошском областном институте усовершенствования учителей. Среди них проводилось анкетирование, результаты которого отражены в данной статье. Определение модели и ее основных компонентов, критериев реализовано нами в учебном процессе в ходе преподавания правовых дисциплин. По данной модели характеризуется формирование умений, необходимых для профессиональной деятельности при воспитании правовой культуры студентов. Представленный материал позволяет сделать вывод, что формирование правовой компетентности будущих учителей повысить их правовые умения, знания, нравственно-правовую культуру и компетенции в профессиональной деятельности.

*Ключевые слова***: правовая компетентность, учитель, модель, профессиональная подготовка, квалификация, компоненты.**

Политические, экономические и социальные изменения в Кыргызской Республике оказывают свое влияние и на систему образования, растет требование к качественной профессиональной подготовке специалистов. Отмечено, что современная экономика требует изменения условий высшего образования для повышения качества образования в вузах, и для улучшения профессиональной подготовки необходимо "разработать и внедрить государственные образовательные стандарты нового поколения, основанные на компетентностной модели, дающей возможность выпускнику быть конкурентоспособными в современном мире, привлекать работодателей к разработке квалифицированных требований к выпускникам. Реализуются определенные меры по созданию условий для защиты прав и свобод граждан, отраженных в Конституции Кыргызской Республики, Законе "Об образовании" Кыргызской Республики, "Концепции укрепления взаимоотношений между народами и этносами в Кыргызской Республике", "Концепции молодежной политики Кыргызстана", "Концепции воспитания детей и молоде-

жи в Кыргызской Республике до 2020 года" и других официальных нормативных документах [1, с. 12].

Реформы, проводимые в Кыргызской Республике, создание демократических институтов по защите интересов граждан, а также деятельность национальных программ, Концепции повышения правовой культуры населения Кыргызстана, развитие институтов гражданского общества, проведение мониторинга и план реализации полученных результатов по правовым вопросам – все перечисленное является подтверждением того, что молодое поколение Кыргызской Республики в будущем овладеет правовыми знаниями в просвещении граждан.

В настоящее время главной задачей вузов Кыргызстана является подготовка высококвалифицированных кадров педагогов с развитой правовой компетентностью. Актуальным на сегодняшний день является то, чтобы учителя освоили профессиональные компетенции по преподаваемым дисциплинам, включая и правовую.

Правовая компетентность педагога – это эффективное использование в профессиональной деятельности нормативно-правовых актов, кроме этого готовность и способность передачи правовых знаний учащимся, а также ценностных правовых убеждений.

Теоретические основы подготовки учителя исследованы известными зарубежными (А. Дистерверг, Я.А. Коменский и др.) и российскими педагогами (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, В.А. Сластенин и др.), отечественными учеными (Э.М. Мамбетакунов, Н.А. Асипова, А. Алимбеков и др.).

Проблемы формирования профессиональной компетентности, усовершенствования методических знаний, навыков учителей при повышении их квалификации в Кыргызской Республике исследованы Ш.А. Алиевым, Дж. У. Байсаловым, И.Б. Бекбоевым, Д.Б. Бабаевым, К.Д. Добаевым, А. Мамытовым, Л.П. Кибардиной и др.

Несмотря на то, что теоретическая база вопросов формирования профессиональной компетентности будущих учителей в педагогике исследованы в полной мере, практические вопросы формирования правовой компетентности не исследованы в достаточной степени.

Проблема исследования показала, что в формировании молодой личности усугубляется ситуация, связанная с низким уровнем правовой культуры, склонностью к противоправному поведению. Все это зависит от уровня развития правового сознания, от того, насколько глубоко освоены такие ценности, как права и свободы человека. Именно такие требования и относятся к правовой компетентности будущего учителя. От того, какие знания и умения получат студенты вузов в процессе обучения, зависит, насколько они будут обладать правовыми ценностями и компетенциями в будущем.

В педагогической науке термин правовая компетентность определяется уровнем его правосознания и освоением нравственных правовых норм. С юридической точки зрения в правовой компетентности акцент ставится на правовое воспитание и формирование правовой культуры педагога.

Во-первых, термин «компетентность» вместе с тем, что выражает одним словом традиционное триединство «знания, умения, навыки», также выполняет функцию преемственности, объединяющую его компоненты. Согласно определению, «компетентность в широком смысле – это углубленное знание предмета или освоенное умение». Но самое важное для педагогической науки то, что понятие компетентность формируется через самостоятельное восприятие разносторонних знаний [2, с. 192].

В толковом словаре С.И. Ожегова слово «компетентность» интерпретируется как: 1) информированность, осведомленность; 2) авторитетный в какой-то области; а компетенция как 1) круг вопросов и явлений, обладание определенными знаниями; 2) права и полномочия личности. В этой связи некоторые исследователи рассматривают термины компетентность и компетенция с педагогической точки зрения как синонимы [3, с. 256].

В то же время в педагогической литературе некоторые авторы разделяют «фактические (осуществляющиеся на практике) и вероятностные (возможные)» компетенции, в качестве фактической компетенции понимают объем прав, использующийся субъектом в жизни. О.А. Панова считает, что в качестве «фактической компетенции нужно понимать реальный правовой статус субъекта образовательных отношений, утвержденных местными нормативными правовыми актами» [4, с. 18].

С точки зрения юридической науки можно говорить о «фактической и вероятностной компетентности» определенного субъекта, в том числе учителя (студента). В качестве юридического понятия компетентность всегда фактическая, т.е. закреплена в действующих нормативных актах.

В правовой литературе понятие компетентность в узком смысле имеет узкоспециальное значение. В юриспруденции компетенция во многих случаях объясняется как набор полномочных прав, обязанностей и ответственностей определенного человека. В юридической науке термин компетентность объясняется как набор полномочных прав, ответственность и обязанность личности. Несмотря на это, объем и характер компетентности остается неизменным. При правовой подготовке будущего педагога в его личностной, профессиональной деятельности правовая компетентность считается основным вопросом.

При профессиональной подготовке будущих учителей процесс формирования у них правовой компетентности является неотъемлемой частью воспитания личностных и профессиональных качеств педагога. Поэтому в процессе формирования правовой компетентности студент в соответствии с содержанием правовой информации развивается с учетом внутренних особенностей, характеристик и интересов личности. Студенты не только осваивают правовые знания в результате восприятия задач, стратегий учебной деятельности и методов их применения, но и развивают интегративные характеристики, являющиеся основой для формирования нового уровня в социальном поведении и личностной позиции.

В целях определения уровня сформированности правовой компетентности учителей, работающих в школе, в Ошском областном институте усовершенствования учителей среди педагогов – слушателей курсов повышения квалификации был проведен анкетный опрос. Характер самооценки правовой компетентности педагогов определен с помощью вопросов, включенных в соответствующий раздел анкеты. В анкетном опросе приняли участие 126 учителей. Из них 13 мужчин, 113 женщин. Все с высшим образованием, в том числе с 5-летним стажем – 48, с 10-летним стажем – 62, со стажем более 15 лет – 16 человек.

С помощью вопросов анкеты выявлено следующее: 50% респондентов отметили особую необходимость правового образования. 80% выразили заинтересованность вопросами правового воспитания и формирования правовой компетентности учителя. 70% учителей отметили недостаточный уровень своей теоретической и практической подготовки в данной отрасли.

Таблица 1

Компоненты правовой компетенции и содержание

Компоненты	Содержание
Мотивационно-ценностный компонент	– правовые знания; – понимание правовых ценностей в своей жизни; – понимание необходимости соблюдения правовых норм, законов; – понимание необходимости соблюдения правовой деятельности в образовательных учреждениях (защита прав детей, родителей, учителей и правовое образование и др.); – наличие интереса и мотивов к выполнению правовой деятельности.
Содержательный компонент	– овладение сответствующими знаниями по всем отраслям права; – понимание значимости права; – освоение правовых основ своей профессии, знание прав по защите детей, правовому образованию и воспитанию; – знание способов, средств, форм, технологий и методов правового образования и воспитания; – освоение методов и способов предупреждения правонарушений и преступлений среди детей, не достигших совершеннолетия.
Деятельностно-рефлексивный компонент	– готовность работать с правовой информацией и умение анализировать документы, связанные с правовыми нормами, вопросы социального значения; – готовность к применению правовых знаний в разрешении создавшихся ситуаций в профессиональной деятельности и умение их применить; – выполнение своих обязанностей сознательно и на правовой основе; – умение планировать и организовывать правовую деятельность; – умение применять средства, формы, методы и технологии защиты прав детей, не достигших совершеннолетия; – умение создавать правовую среду; – умение сознательно применять права и свободы; – активное участие в правовой деятельности, умение контролировать свою деятельность.

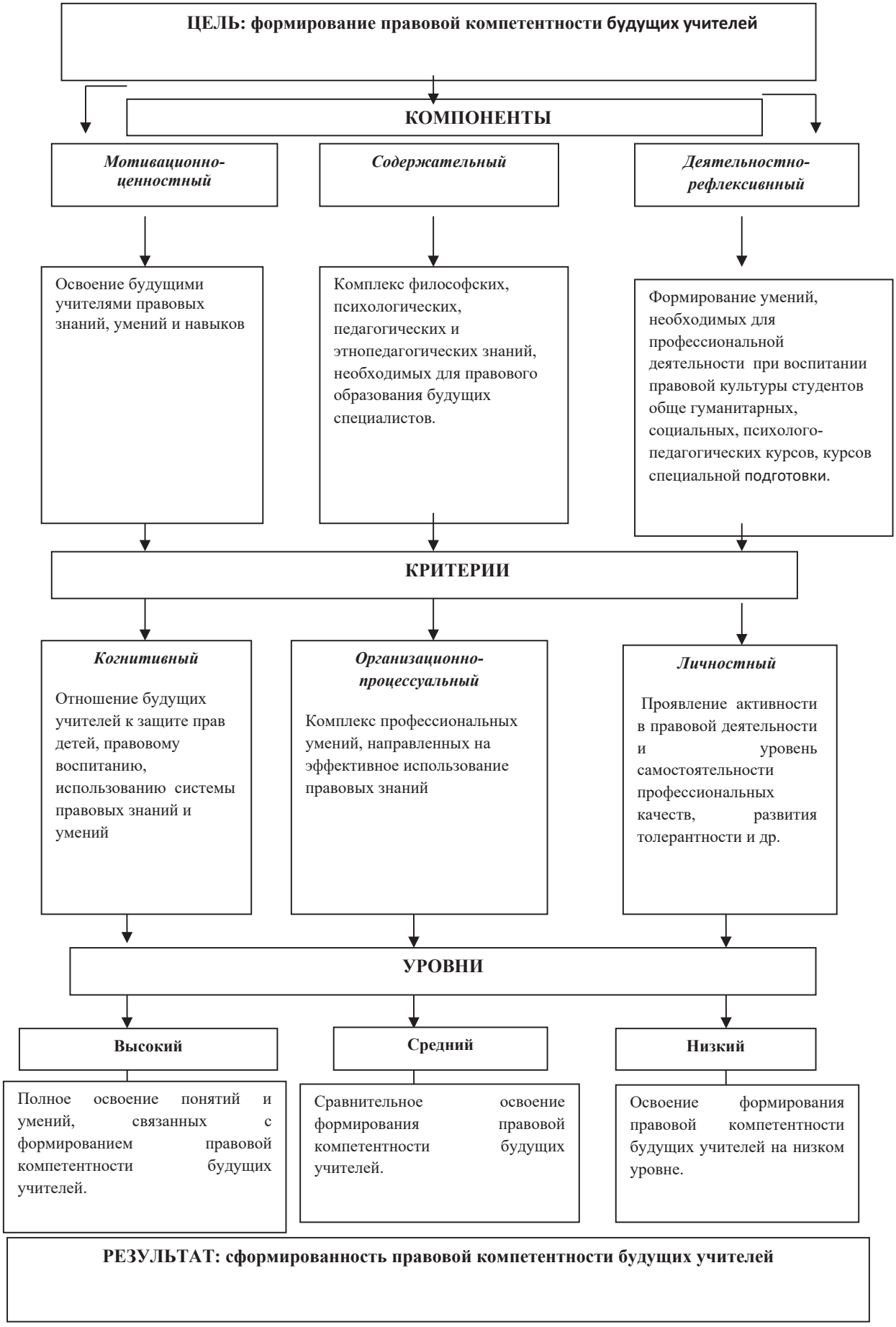


Рис. 1. Модель формирования правовой компетентности учителя

Анализ ответов, полученных на вопросы анкеты, выявил, что, хотя педагоги точно и ясно знают свои профессиональные обязанности, они не до конца понимают значения правовых знаний в качестве средства реализации собственных правовых интересов. А также определено, что они плохо знают нормативную базу образовательных учреждений, не умеют использовать правовые механизмы при защите своих законных интересов, отстаивании прав и свобод родителей и учащихся, не интересуются целенаправленным использованием правовых отношений и активным их применением.

В рамках курсов повышения квалификации учителей в ходе освоения курса «Правовые основы деятельности учителей общеобразовательных организаций», проводимого согласно программе курсов педагогов, определены уровни сформированности правовой компетентности учителей, работающих в школе, и состояние дальнейшего развития. Определено, что с повышением уровня правовой подготовки через обучение теоретическим знаниям учителя этой группы давали себе субъективную оценку [5, с. 65].

В целях определения уровня правовой подготовки будущих учителей проведен анализ учебных программ вузов. В результате анализа ответов на вопросы анкеты выделено три основных компонента правовой компетентности будущих учителей: *мотивационно-ценностный, содержательный и деятельностно-рефлексивный*, обозначены следующие их значения (табл. 1).

В соответствии с профилем педагогических факультетов профессиональное образование, формирование в качестве специалиста и овладение профессией проводится на разных уровнях в результате освоения соответствующих программ. Дисциплины, преподаваемые студентам, обучающимся по педагогическим специальностям, условно можно разделить на четыре блока.

- *Общегуманитарные и социальные-экономические дисциплины*. Основная цель данных предметов – это развитие мировоззрения будущего учителя. Знакомит учителя с общемировой культурой, в том числе правовой, с изучением различных языков и миром искусства.
- *Психолого-педагогический блок*. Профессиональная подготовка в этой части направлена на повышение правовой сознательности будущего учителя, развитие явно выраженных аналитических, рефлексивных и проецирующих способностей в педагогической деятельности.
- *Специальный и предметный блок*. Включает в себя основные учебные дисциплины профессионального образования согласно специальности.
- В четвертой части согласно специфике подготовки специалиста высшими учебными заведениями запланированы специальные курсы.

Нами создана ***модель*** формирования правовой компетентности будущих учителей, включающая в себя ее основные *компоненты*, *показатели, критерии и уровни* (схема 1). Таким образом, можно сделать вывод о том, что обладание определенными профессиональными и личностными качествами, в том числе компетенциями, обязанностями в сфере своей деятельности свидетельствует о профессиональной компетентности специалиста.

В дальнейшем с целью решения проблемы формирования правовой компетенции будущего учителя необходимо совершенствовать образовательные стандарты и программы для педагогических специальностей вузов Кыргызской Республики. Кроме этого, разработать методические и учебно-методические пособия при подготовке нормативно-правовых документов в образовании, а также формировании правовой сознательности и правовой культуры в направлении профессиональной подготовки будущих учителей. Организовать специальные сайты нормативно-правовой направленности в вузах, способствующие формированию правовой компетентности будущих учителей; используя новые информационно-коммуникативные технологии, располагать материалы, соответствующие правовой компетентности педагогов. Для непрерывного правового образования педагогов рекомендуется составить дополнительные модули правового содержания к программе курсов повышения квалификации учителей.

Библиографический список

1. *Концепция развития образования Кыргызской Республики до 2020 года*. Бишкек, 2012.
2. Захаров В.В. К вопросу о подготовке учителей права. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Москва, 2002: 192 – 194.
3. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва, 1981: 255 – 256.
4. Панова О.А. *Формирование правовой компетентности педагогов современной школы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
5. Бабаева А.Д. Правовая культура как важный фактор формирования правовой компетентности будущего учителя. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 4: 62 – 65.

References

1. *Koncepciya razvitiya obrazovaniya Kyrgyzskoj Respubliki do 2020 goda*. Bishkek, 2012.
2. Zaharov V.V. K voprosu o podgotovke uchitelej prava. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva, 2002: 192 – 194.
3. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1981: 255 – 256.
4. Panova O.A. *Formirovanie pravovoj kompetentnosti pedagogov sovremennoj shkoly*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
5. Babaeva A.D. Pravovaya kul'tura kak vazhnyj faktor formirovaniya pravovoj kompetentnosti buduschego uchitelya. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; № 4: 62 – 65.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00460

Vasiltsov V.S., *postgraduate, Academy of the Humanities and Pedagogics, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS FOR ANIMATION AND TEACHING ACTIVITIES. The article discusses nature and specificity of the process of training students, future specialists, for animation and pedagogical activity. Its characteristic features as innovative pedagogical activity are revealed, the structure and significance within the framework of art education are described. In addition, a comparison is made with project activities. The article concludes that the process of professional preparation of students for animation and pedagogical activity today is based on the development of: creative and innovative potential; innovative abilities; design skills and design culture; animation and visual skills; skills in working with digital technologies; psychological and pedagogical abilities of a future specialist.

Key words: **professional training of students, animation and pedagogical activity, art education, animation skills, design skills, animation and pedagogical culture.**

В.С. Васильцов, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К АНИМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается сущность и специфика процесса профессиональной подготовки студентов, будущих специалистов, к анимационно-педагогической деятельности. Выявляются ее характерные особенности как инновационной педагогической деятельности, описывается структура и значение в рамках художественного образования. Помимо этого, проводится сопоставление с проектной деятельностью. В заключение статьи делается вывод о том, что процесс профессиональной подготовки студентов к анимационно-педагогической деятельности сегодня базируется на развитии творческого и инновационного потенциала; инновационных способностей; проектных навыков и проектной культуры; анимационных и изобразительных умений; навыков работы с цифровыми технологиями; психолого-педагогических способностей будущего специалиста.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка студентов, анимационно-педагогическая деятельность, художественное образование, анимационные навыки, проектные умения, анимационно-педагогическая культура.**

Профессиональная подготовка будущих преподавателей изобразительного искусства с использованием инновационных технологий, в том числе и анимационных навыков, рассматривается во многих научно-исследовательских трудах таких отечественных ученых, как О.Г. Бахмудова, Т.Г. Везиров, В.С. Васильцов, М.В. Кларин, Е.М. Тимофеева, А.С. Тимофеева и др. [1 – 7].

Инновационная педагогическая деятельность в современном образовании – основа развития образовательного процесса, в связи с чем можно сказать, что она формирует и систему образования в целом. Эту дефиницию принято рассматривать в двух общепринятых значениях: как нечто новое относительно устаревшего, направленное на повышение общего уровня качества государственного образования в различных областях, а также как появление новых форм, образование форм заново, то есть циклично. В общем педагогическом понимании инновация – это новинка, новшество, внедренное с целью оптимизации образовательного процесса, разработанное компетентным специалистом-педагогом в каком-либо направлении. То есть мы можем говорить о целенаправленности педагогической деятельности, основанной, прежде всего, на осмыслении и проявлении в новых формах собственного педагогического опыта посредством аналитического сравнения и исследования учебно-воспитательного процесса, творческом процессе в сфере планирования и реализации педагогических инноваций, которые направлены на повышение непосредственно качества образования [5; 6].

В практическом плане в качестве педагогической категории эта теоретическая дефиниция считается достаточно новым и частично не исследованным термином, на чем базируется разность подходов к ее определению и выявлению сущности. В связи с этим также происходят различные изменения и профессиональные деформации, что, несомненно, сказывается на образовательном процессе и профессиональной подготовке будущих специалистов. В настоящем исследовании нами под понятием «инновационная деятельность» понимается именно процесс педагогической творческой деятельности, направленной на оптимизацию образовательного процесса и совершенствование системы образования, путем разработки методов технологий и специфических процессов новейшего образца. В этом процессе важнейшую роль играет творческий потенциал педагога, его способности к инновационной деятельности – инновационный потенциал.

Важно отметить, что значение такого потенциала сильно преуменьшено в рамках современного отечественного образования. Однако, по нашему мнению, именно посредством его реализации педагог осуществляет наиболее качественную и многоуровневую профессиональную подготовку будущего специалиста, самого способного к творческой и инновационной деятельности, а в ее рамках и к анимационно-педагогической деятельности. Таким образом, инновационный потенциал педагога носит взаимодополняющий характер, объединяя личностный педагогический опыт преподавателя и систему потенциальных способностей студента, будущего специалиста.

Считается, что инновационный потенциал личности связан со следующими основными параметрами:

– творческой возможностью и умением генерировать, продуцировать и реализовывать новейшие представления и идеи, а также проектировать и моделировать их в практическом виде путем применения самостоятельно приобретенного опыта разработки в процессе проектной и анимационно-педагогической деятельности;

– открытостью и восприимчивостью личности к новому, отличающемуся от укоренившихся и стереотипных, клишированных представлений, базирующемуся на толерантности, гибкости и панорамности системы представлений и мыслительных процессов личности будущего и уже сформировавшегося педагога;

– социокультурной и эстетически-художественной сформированностью личности, ее эрудицией и специальной образованностью;

– готовностью к совершенствованию своей профессиональной деятельности, наличию индивидуальных, обеспечивающих эту готовность средств и методов;

– развитым инновационным самосознанием, характеризующимся осознанностью ценности инновационной деятельности в сравнении с традиционной, учетом инновационных потребностей, мотивации инновационного поведения [5; 6].

Таким образом, говоря об инновационной деятельности, необходимо отметить, что ее важной специфической чертой является профессионально-творческая направленность обучения, которая «предполагает знание основ методологии и опыта научного творчества» [7]. Одним из видов такой деятельности является анимационно-педагогическая деятельность, напрямую связанная с проектными, творческими и психолого-педагогическими умениями будущего специалиста.

Анимация в контексте художественного образования представляет собой изобразительно-визуальное отображение деформаций свойств и характеристик какого-либо объекта или комплекса объектов, а также их последовательную демонстрацию в комфортном для восприятия виде обучающимися. Она позволяет визуализировать различные механизмы, свойства и технологии, их изменения и конструкторские особенности, что является наиболее эффективным способом донесения информации до обучающихся, а также качественно повлиять на усвоение ими закономерностей, автоматизацию и оптимизацию образовательного процесса.

Анимационные навыки в рамках анимационно-педагогической деятельности, по нашему мнению, во многом схожи с проектными умениями и даже частично дублируют их, поскольку в широком смысле создание анимации – тот же проект, просто направленный исключительно на изобразительную составляющую. В связи с этим мы можем сделать вывод о том, что они влияют на самые различные стороны развития личности в той же мере, что и проектные умения. А применение студентами комплекса анимационно-проектных технологий в изобразительной практике требует целенаправленной организации образовательной деятельности в сфере формирования и развития анимационных навыков.

Обратимся к специфике анимационно-педагогических умений, которая частично пересекается с особенностями проектной деятельности и реализуется посредством отражения их в дальнейшей профессиональной деятельности будущего специалиста в области преподавания специальных изобразительных дисциплин.

1. Посредством освоения анимационно-педагогических умений студентом активно формируется творческая самостоятельность, что в рамках профессиональной подготовки принято считать обязательным условием его полноценного профессионального становления. Ю.В. Даськова в связи с этим считает, что «деятельность – это основа, на которой и благодаря которой происходит формирование и развитие личности» [4].

2. Качество анимационно-педагогических умений определяется степенью проектного мышления студента в сфере анимирования и создания мультимедийных проектов, в связи с чем проектно-анимационные умения помогают сформировать такое мышление на наиболее высоком уровне. Созидание как высший творческий процесс реализуется при помощи комбинирования художественного воображения, логической последовательности и усвоенных проектных знаний в процессе профессиональной подготовки в вузе.

3. Посредством полноценного усвоения студентом основ анимационно-педагогической деятельности происходит формирование художественно-профессиональной и педагогической компетенций, поскольку проектирование и моделирование в области анимации – значительный и эффективный способ реализации проектного замысла. Оно объединяет научный, художественный, технический и образный подходы, тем самым задействовав все сферы деятельности будущего специалиста художественно-педагогического профиля.

4. Формирование изобразительно-педагогической культуры посредством регулярного применения анимационно-проектных и педагогических умений в комплексе будущим специалистом происходит быстрее и эффективнее. Поскольку проектная культура в целом представляет собой основу художественного образования, она влияет в целом на становление профессионала и личности. Педагог, участвуя в формировании такой культуры в рамках профессиональной подготовки, первоначально должен определить оптимальные педагогические условия, что является довольно проблематичным. Однако с анимационно-проектными и педагогическими умениями этот процесс облегчается и для педагога, и для обучающегося, поскольку и первый, и второй уже ориентируются на индивидуализацию образовательного процесса в системе профессиональной подготовки и определяют такие условия в рамках изобразительно-профессиональной деятельности.

Подготовка будущих преподавателей изобразительного искусства должна обеспечивать их не только приобретением, усвоением и регулярным применением анимационно-педагогических навыков, но и получением наглядных, авторитетных и мотивационных примеров от педагогов, которые, в свою очередь, также должны активно применять подобные технологии в процессе обучения. Преподаватель изобразительного искусства сочетает в себе художественные, психологические и педагогические качества, а также обладает широкими возможностями художественно-изобразительных средств, что позволяет планировать, реализовывать и представлять общественности свои проектные умения в виде готовых анимационных проектов. Таким образом, анимационные навыки – важнейшая составляющая подготовки в области художественно-изобразительной педагогики [1; 3].

Формирование анимационных навыков – важнейшая часть профессиональной подготовки будущих специалистов, которая дополняет и в определенной мере формирует основной творческий и профессиональный потенциал. В связи с этим В.С. Васильцов отмечает, что целью формирования таких навыков у специалистов в сфере художественной педагогики является решение следующих задач художественного образования и анимационно-педагогической деятельности в его системе:

– воспитание профессионально одаренной, художественно-эстетически образованной личности, воспринимающей и понимающей искусство, самостоятельно создающей произведения, осознающей ценность и значимость изобразительного искусства и транслирующей это в рамках индивидуальной профессиональной педагогической деятельности;

– качественное развитие художественно-эстетического вкуса, чувства стиля, а также формирование ценностных ориентиров на основе развитых умений в этой области, необходимые для проведения качественного анализа работ будущих подопечных, вынесение объективных суждений;

– конструирование у будущих педагогов пространственного мышления, умений обобщающего характера, аналитических и оценочно-критических способ-

ностей для наиболее эффективной практической профессиональной деятельности в области художественной педагогики;

– формирование условий для развития анимационного искусства не только среди других обучающихся, но и будущих учеников;

– обучение основам технологической системы в процессе формирования анимационных технологий и вследствие этого – анимационной культуры;

– подготовка потенциальных специалистов в области анимационных технологий, что достигается путем самостоятельного овладения такими технологиями студента-выпускника изобразительного направления подготовки [3].

Кроме того, анимационно-педагогическая деятельность как особый вид педагогического проектирования представляет собой крайне сложную систему, ориентированную на принципах общего и специального моделирования, проектирования и создания уникальных инновационных проектов. Педагогу в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов необходимо уделить особое внимание не только предпосылкам к активному выполнению студентом профессиональной деятельности, но и его способностям к созиданию, аналитике и рефлексии в рамках собственной деятельности.

Зачастую художественное образование характеризуется выработкой самостоятельности и принципов самоактуализации будущих специалистов. В связи с этим стоит отметить, что анимационно-педагогическое развитие личности как нельзя лучше реализует эти принципы и оказывает на них активное влияние. Так, анимирование предусматривает регулярную самостоятельную работу студента над собственным инновационным проектом, что позволит сформировать у него ряд необходимых для профессиональной и личностной культуры специфических характеристик. Кроме того, посредством освоения анимационных навыков человек учится работать с современными цифровыми и информационными технологиями, что сегодня – одно из важнейших условий развития конкурентоспособной и мобильной личности, способной к адаптации и укоренению в различных профессиональных условиях.

В целом же, резюмируя все вышесказанное, мы приходим к выводу о том, что процесс профессиональной подготовки студентов к анимационно-педагогической деятельности сегодня базируется на развитии:

- творческого потенциала;
- инновационного потенциала;
- инновационных способностей;
- проектных навыков и проектной культуры;
- анимационных и изобразительных умений;
- навыков работы с цифровыми технологиями;
- психолого-педагогических способностей будущего специалиста.

По нашему мнению, такая система навыков и умений представляет собой системообразующий комплекс профессиональной подготовки конкурентоспособной, творческой и трудоспособной личности в рамках современного, стремительно развивающегося рынка труда.

Библиографический список

1. Бахмудова О.Г., Везиров Т.Г. Профессиональная компетентность будущих учителей изобразительного искусства в условиях информатизации образования. *Инновации в образовании*. Липецк, 2009.
2. Борисова Н.Я. Сопровождение инновационной деятельности педагогов. *Среднее профессиональное образование*. Приложение к журналу. 2010; № 8.
3. Васильцов В.С. Формирование и развитие анимационных навыков у будущих преподавателей изобразительного искусства в процессе их профессиональной подготовки в вузе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 60 (2).
4. Даськова Ю.В. Формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. Анализ содержания учебной дисциплины «Основы производственного мастерства». *ПНиО*. 2014; № 2 (8).
5. Кларин М.В. *Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта*. Москва, 1997.
6. Курманова Э.А. Инновационная стратегия развития колледжа. *Среднее профессиональное образование*. 2011; № 3.
7. Тимофеева Е.М., Тимофеева А.С. Профессиональная подготовка студентов на современном этапе развития общества. *Успехи современного естествознания*. 2007; № 12 (3): 125 – 126.

References

1. Bahmudova O.G., Vezirov T.G. Professional'naya kompetentnost' buduschih uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva v usloviyah informatizacii obrazovaniya. *Innovacii v obrazovanii*. Lipeck, 2009.
2. Borisova N.Ya. Soprovozhdenie innovacionnoj deyatel'nosti pedagogov. *Srednee professional'noe obrazovanie*. Prilozhenie k zhurnalu. 2010; № 8.
3. Vasil'cov V.S. Formirovanie i razvitie animacionnyh navykov u buduschih prepodavatelej izobrazitel'nogo iskusstva v processe ih professional'noj podgotovki v vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 60 (2).
4. Das'kova Yu.V. Formirovanie i razvitie tvorcheskoj samostoyatel'nosti studentov-dizajnerov. Analiz soderzhaniya uchebnoj discipliny «Osnovy proizvodstvennogo masterstva». *PNiO*. 2014; № 2 (8).
5. Klarin M.V. *Innovacii v obuchenii: metafory i modeli. Analiz zarubezhnogo opyta*. Moskva, 1997.
6. Kurmanova `E.A. Innovacionnaya strategiya razvitiya kolledzha. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2011; № 3.
7. Timofeeva E.M., Timofeeva A.S. Professional'naya podgotovka studentov na sovremennom `etape razvitiya obschestva. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2007; № 12 (3): 125 – 126.

Статья поступила в редакцию 10.04.20

УДК 37 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00461

Volobueva S.O., *postgraduate, Department of Social Technologies, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: varyasvetlana@yandex.ru*

ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF EMPLOYEES OF SOCIAL SERVICE ORGANIZATIONS. The article reveals modern trends in additional professional education. Current trends in additional professional education of employees of social service organizations are identified. The most current methods and methodological approaches to the formation of additional professional education for employees of social service organizations are identified. The needs of course participants who are employees of social service organizations are determined. Special attention is paid to functional literacy, which is formed in students of courses during training in programs of additional professional education. Pedagogical features of formation of readiness of students of additional professional education for professional development are revealed, taking into account effective performance of qualification and competent functions in their professional activity and functional literacy. The author concludes that practice-oriented training is the most popular in the training of specialists of social service organizations at advanced training and professional retraining courses.

Key words: **social work, specialists of social service organizations, additional professional education, functional literacy.**

С.О. Волобуева*, аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: varyasvetlana@yandex.ru*

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

В статье раскрыты современные направления дополнительного профессионального образования. Определены актуальные тенденции в дополнительном профессиональном образовании работников организаций социального обслуживания. Выявлены наиболее актуальные в настоящее время методы и методологические подходы к формированию дополнительного профессионального образования для работников организаций социального обслуживания. Определены потребности слушателей курсов, являющихся работниками организаций социального обслуживания. Особое внимание уделяется функциональной грамотности. Автором сделан вывод, что практико-ориентированное обучение является наиболее востребованным при подготовке специалистов организаций социального обслуживания на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Ключевые слова: **социальная работа, специалисты организаций социального обслуживания, дополнительное профессиональное образование, функциональная грамотность.**

В настоящее время проблема профессиональной переподготовки как отдельная область исследования относительно нова и представляется особенно актуальной в современных социокультурных условиях. Наблюдается тенденция увеличивающейся потребности в освоении работниками новых областей, выполнения новых трудовых функций и профессиональных действий, предусмотренных профессиональными стандартами, овладения необходимыми умениями, знаниями, способами деятельности и, как следствие, формирование функциональной грамотности. В исследованиях Н.В. Лебедевой проведен анализ того, что наличие профессионального образования является основой, но без постоянного обновления и совершенствования не способной обеспечить наличие необходимой профессиональной компетентности. Профессионально-личностное развитие каждого специалиста по социальной работе является актуальной потребностью современной реальности. Именно оно способно обеспечить движение вперед как в профессиональном плане, так и в личностном. Процесс профессионально-личностного развития является уникальным и неповторимым, в ходе его формируются интегрированные структуры психологических компонентов профессионального самоутверждения личности и функциональная грамотность [1 – 5].

Функциональная грамотность – это выработанная в процессе учебной и практической деятельности способность к компетенциям эффективным умениям находить оптимальные способы решения проблем, взаимосвязи в ходе практической деятельности и воплощать найденные решения.

В исследованиях Дюшеева Н.К., Кубатбеков М.М. выделено, что формирования функциональной грамотности у сотрудников организаций социального обслуживания уточняется её содержанием, описывается структура и предлагаются подходы к формулированию результатов обучения, характеризующие функциональную грамотность [1].

Под функциональной грамотностью понимают знания в какой-либо профессиональной области. Основу развития профессиональных компетенций личности составляет теория саморазвития и самоактуализации, поскольку потребность в саморазвитии и самосовершенствовании необходимо развивать, в том числе 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.

Теоретическое и практическое изучение функциональной грамотности нашло отражение в работах многих ученых: Л.М. Перминова, О.Е. Лебедев рассматривают технологию формирования функциональной грамотности; Л.Н. Полищук – формирование функциональной грамотности технологического типа в учреждениях среднего специального образования; В.А. Ермоленко, Р.Л. Перченок, С.Ю. Черноглазкин разработали технологию формирования функциональной грамотности в системе общего, профессионального и дополнительного образования. Однако, несмотря на достаточно постоянный интерес исследователей, проблема формирования функциональной грамотности, способствующей развитию компетентностей слушателей программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, ещё не нашла разрешения в педагогической науке и практике.

Значительное место в изучении проблемы развития профессиональных компетенций работников организаций социального обслуживания занимает процесс формирования функциональной грамотности.

В настоящее время в дополнительном профессиональном образовании определенны направления повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников различных сфер профессиональной деятельности: практико-ориентированный подход к образованию слушателей в процессе обучения, коловратность содержания программ, нацеленность на повышение функциональной грамотности слушателей, внедрение аналитических методов и самостоятельной деятельности слушателей. Это обусловлено следующими факторами: требованиями населения в специалистах, имеющих современные знания; объем получения и распространения новых технологий в профессиональной сфере, заинтересованность слушателей курсов, ликвидность и приемистость социальной среды.

Поскольку система дополнительного профессионального образования является ликвидной, приемистой и оперативной структурой, она обеспечивает внедрение теоретических, практических и методологических знаний для решения поставленных целей – анализ слушателями курсов новых достижений социальной сферы, обмен передовым опытом и инновационными результатами в определенной профессиональной сфере. Функциональная грамотность сотрудника может быть сформирована в период его обучения в организациях высшего профессионального и среднего профессионального образования в полном объеме, однако по истечении времени появляются потребности в новых знаниях в профессиональной области, технологии, средства и т.д. Зачастую новые профессиональные возможности специалиста социальной сферы раскрываются уже во время работы в социальных учреждениях. В то же время очень важно своевременное получение дополнительного профессионального образования специалистами в связи с принятием новых нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность социальной защиты населения и утверждением профессиональных стандартов. Для сотрудников организаций социального обслуживания сферы Ставропольского края в рамках дополнительного профессионального образования на базе государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников социальной сферы» г. Ставрополя осуществляется обучение по следующим программам:

- программы повышения квалификации, направленные на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации (не менее 16 часов);
- программы профессиональной переподготовки, направленные на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации (не менее 250 часов).

Являясь государственным центром повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников социальной сферы, государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников социальной сферы» (далее – центр) имеет право самостоятельно разрабатывать программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Самостоятельно разрабатываемые программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки позволяет учитывать региональную специфику подготовки сотрудников организаций социального обслуживания. При разработке программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки центр имеет возможность предложить собственные (профессиональные) компетенции, учитывая потребности регионального рынка труда, потребности работодателей.

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 [2] отмечает, что «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».

В настоящее время самым востребованным является практико-ориентированный подход в обучении по программам дополнительного профессионального образования, который предполагает применение технологий и методов, ориентированных на отработку практических навыков, а именно:

- контекстно-компетентностного обучения – метод социальных проектов, дискуссии, круглые столы, метод коллективного анализа ситуации (кейс-задания), блиц-игры, проблемные лекции, лекции-визуализации, лекции вдвоем, лекции пресс-конференции;
- интерактивного обучения – обучение в специально оборудованных учебных комнатах, тренинги, деловые (имитационные, операционные, ролевые) игры, мастер-классы, панельные дискуссии, мозговой штурм, перевернутое обучение (flipped learning), дуальное обучение.

Включение в программы дополнительного профессионального образования практико-ориентированного подхода для слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки определяет основные принципы: формирование функциональной грамотности, индивидуализации, обеспечение сотрудничества.

Принцип индивидуализации предполагает принцип «перевернутого» обучения: теоретический материал (нормативно-правовая база изучаемого вопроса) изучается слушателями самостоятельно в системе дистанционного обучения (разработанного на базе программной оболочки Moodle и встроенного в сайт центра). В процессе «перевернутого» обучения слушатель получает доступ к видеолекциям, сборникам методических рекомендаций, нормативно-правовой базе изучаемого вопроса и систематизированный опыт регионов Российской Федерации по конкретному направлению программы. В ходе очного этапа обучения по программам повышения квалификации и профессиональной подготовки сотрудников организаций социального обслуживания с применением технологии по «перевернутому» обучению слушатели выполняют практические задания с учетом самостоятельно изученного материала, обсуждают и разбирают различные аспекты новой темы в мини-группах, создают мини-проекты и принимают участие в мастер-классах. Применение технологии «перевернутого» обучения позволяет создать условия для рационального использования собственного времени, критического анализа, творческого подхода для решения профессиональных задач, плодотворного сотрудничества между опытными практиками социальной сферы и возможности для личностного развития слушателей.

При внедрении в программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки практико-ориентированного обучения особое внимание уделяется педагогическим условиям, которые направлены на повышение профессиональных компетенций и функциональной грамотности. Выделим наиболее характерные из них:

1) повышение профессионального развития посредством естественной самореализации личности сотрудника организации социального обслуживания, умение наладить взаимодействие всех субъектов социальной сферы, обеспечить высокое качество предоставления социальных услуг и оказание содействия в социальном сопровождении;

2) использование контекстно-компетентностного и интерактивного обучения с внедрением инновационной составляющей;

3) внедрение имитационных, операционных и ролевых методов обучения, позволяющих слушателю самостоятельно найти решение поставленной задачи и тем самым повысить свою функциональную грамотность;

4) визуализация информации – блиц-игры, проблемные лекции, лекции-визуализации, лекции вдвоем, лекции пресс-конференции.

Необходимо усилить практико-ориентированные методы обучения слушателей на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, так как это позволит соединить изучаемый теоретический материал и практическую деятельность, с обязательным применением опыта работы слушателей, что способствует росту и формированию функциональной грамотности. Внедрение интерактивного дополнительного профессионального образования позволит расширить содержание при практико-ориентированном обучении.

Педагогами С.В. Даниловым, Е.И. Зритневой, Л.А. Саенко, Л.П. Шустовой [1; 4; 5; 7] отмечается, что практико-ориентированное обучение в наибольшей степени способствует развитию профессиональных компетенций, расширению профессионального мировоззрения, профессионального мастерства. Авторами указывается, что развитие компетентности и формирование функциональной грамотности и работников организаций социального обслуживания в период прохождения повышения квалификации и профессиональной переподготовки является положительным фактором, оказывающим влияние на уровень профессиональной деятельности работников организаций социального обслуживания непосредственно по месту их работы, что отражается в:

1) формировании инновационных знаний и умений для данного сотрудника организации социального обслуживания;

2) формировании функциональной грамотности;

3) формировании профессионально-личностного развития сотрудника организации социального обслуживания;

4) увеличении количества и качества предоставляемых услуг;

5) объединении администрации учреждения и самого работника для скорейшего достижения целей.

Таким образом, анализ литературы и собственный опыт работы позволили сделать ряд обобщенных выводов:

- дополнительное профессиональное образование является инструментом, позволяющим расширять профессиональные качества, знания, умения работников, что формирует их функциональную грамотность и профессиональную компетентность;
- при применении практико-ориентированного подхода следует учитывать, что работодатель заинтересован в наличии у работников дополнительных компетенций, позволяющих выполнять более широкие функции, не ограниченные узким кругом конкретных видов труда;
- наиболее результативным является опора на практико-ориентированные методы обучения, где в полной мере может реализоваться потенциал слушателей курсов повышения квалификации;
- необходимо осуществлять соединение изучаемого теоретического материала и практической деятельности с обязательным применением опыта работы слушателей, что будет способствовать росту и формированию функциональной грамотности;
- в структуре программ обучения следует учитывать инновационные методы социальной работы, опыт работы передовых организаций социальных обслуживания, вид деятельности слушателей, специфику региона.

Библиографический список

1. Дюшеева Н.К., Кубатбеков М.М. Функциональная грамотность будущего педагога: сущность и содержание. *Инновации в науке*: сборник статей по материалам LXIV Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2016; Ч. I, № 12 (61).
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. Лебедева Н.В. *Роль дополнительного образования в профессионально-личностном развитии специалистов по социальной работе*. Уфа, 2015.
4. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деструкции профессиональной социализации обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 3 (70): 70 – 71.
5. 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.

References

1. Dyusheeva N.K., Kubatbekov M.M. Funkcional'naya gramotnost' buduschego pedagoga: suschnost' i soderzhanie. *Innovacii v nauke*: sbornik statej po materialam LXIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2016; Ch. I, № 12 (61).
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. Lebedeva N.V. *Rol' dopolnitel'nogo obrazovaniya v professional'no-lichnostnom razvitii specialistov po social'noj rabote*. Ufa, 2015.
4. 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.
5. 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.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00462

Hasanova A.M., *postgraduate, Department of Decorative and Applied Arts and Teaching Methods, Dagestan State Teachers' University (Makhachkala, Russia), E-mail: radjabov-izo@mail.ru*

SPECIAL DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY VISUAL MEANS OF LEARNING. The article discusses features of development of artistic and creative abilities of younger schoolchildren with visual teaching aids, since visual teaching methods allow us to show the simplicity and comprehensibility of the image that the student created in the process of imagination, perception and thinking. Visual means of learning exacerbate the child's thinking, curiosity, memory, excites direct interest in life, which creates in it special emotional and mental states. The reader should skillfully choose visual means of learning that correspond to the idea of beauty. This creates a sensual and emotional experience of students. The author concludes that the period of primary school age has to form an aesthetic attitude to the world and to himself as part of the universe. The best approach for the development of artistic and creative abilities of junior students is visual means of learning.

Key words: **developmental features, artistic and creative abilities, school, primary schoolchildren, visual teaching aids.**

А.М. Гасанова*, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: radjabov-izo@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАГЛЯДНЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности развития художественно-творческих способностей младших школьников наглядными средствами обучения, так как наглядные методы обучения позволяют показать простоту и понятность того образа, который ученик создал в процессе воображения, восприятия и мышления. Наглядные средства обучения обостряют у ребенка мышление, любознательность, память, возбуждают непосредственный интерес к жизни, что создает в нем особенные эмоциональные и психические состояния. Автор делает вывод о том, что период младшего школьного возраста располагает к формированию эстетического отношения к окружающему миру и самому себе как части мироздания. Оптимальным подходом для развития художественно-творческих способностей младших школьников являются наглядные средства обучения.

Ключевые слова: **особенности развития, художественно-творческие способности, школа, младшие школьники, наглядные средства обучения.**

С учётом происходящих изменений в окружающей действительности можно сказать, что для повышения востребованности на рынке труда выпускнику школы необходимо обладать самостоятельностью, творческими способностями, оригинальностью мышления, уметь добывать знания из различных источников и анализировать их в процессе осуществления творческой деятельности.

В этой связи от современной школы требуется создание оптимальных условий, которые обеспечивали бы развитие художественно-творческих способностей младших школьников, для которых начальный школьный период является первым этапом развития личности [1 – 12].

В педагогике существует целый ряд научных направлений, разрабатывающих проблему формирования творческих способностей [1] (табл. 1).

Таблица 1

Научные направления педагогики, разрабатывающие проблему формирования творческих способностей школьников

№	Направления	Представители
1.	Теория воспитания творческих способностей учителя	С.А. Архангельский, М.Ф. Гонобо-лин, В.А. Сластенин и др.
2.	Проблемное обучение	М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин
3.	Развивающее обучение	Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин
4.	Творческая педагогика на основе теории решения изобретательских задач и теории развития	Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин

Способности, индивидуальные особенности личности являются субъективными условиями успешного осуществления того или иного рода деятельности. Способности не сводятся к умениям, знаниям, навыкам, имеющимся у индивида. Они обнаруживаются в глубине, быстроте и прочности овладения способами и приёмами определенной деятельности [2].

С.Л. Рубинштейн под способностями понимал «сложное синтетическое образование, включающее в себя целый ряд данных, без которых человек не способен к конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются» [3].

Б.М. Теплов считал, что успешное выполнение какого-либо вида деятельности может быть обеспечено не отдельной способностью, а сочетанием отдельных способностей, которые характеризуют данного человека. При этом каждая способность под воздействием других может изменяться, приобретать другие характеристики, что зависит от наличия и уровня развития других способностей [4].

Заложенные в детстве нравственно-эстетические качества и эстетическое развитие в целом сохраняются и в дальнейшей жизни, причём почти в неизменном виде.

Б.Т. Лихачев в своё время писал, что «младший школьный возраст считается важным периодом по развитию художественно-творческих способностей. Именно в этот период начинается интенсивное формирование отношения к окружающему миру, постепенно превращающееся в свойства личности» [5].

М.М. Байрамбекова отмечала, что «начальная школа играет ключевую роль в непрерывной системе образования и призвана обеспечить основную базу для последующего развития художественно-творческих способностей школьника в подростковом возрасте» [6].

Особенностям проявления развития художественно-творческих способностей младших школьников наглядными средствами обучения присущи большая впечатлительность детей, отсутствие выделения второстепенного и главного.

Специфика развития художественно-творческих способностей младших школьников определяется особенностями их внутреннего мира и характерных черт, присущих учащимся этого возраста:

– повышенная эмоциональная отзывчивость;

– стремление к экспериментированию в процессе эстетического освоения мира;

– яркость, красочность создаваемых и воспринимаемых образов [7].

Основным побудителем творческой активности младших школьников выступает их деятельное стремление к практическому познанию окружающего мира и своему живому творческому отображению.

В целом основу развития художественно-творческих способностей младших школьников составляют следующие их специфические черты:

- активность,
- эмоциональность,
- интерес.

При организации развития художественно-творческих способностей школьников необходимо учитывать их чувства и эмоции.

П.М. Якобсон в своей характеристике эмоциональной жизни младших школьников указывает на «впечатлительность, живость непосредственного проявления чувств, отзывчивость» [8].

Анализ исследований по изучению художественно-творческих способностей младших школьников [1 – 12] позволил нам определить этапы развития художественно-творческих способностей младших школьников (табл. 2).

Таблица 2

Основные этапы развития художественно-творческих способностей младших школьников

№	Этап	Его содержание
1.	Формирование эмоциональной отзывчивости учащихся к красоте окружающего мира	Экспрессия чувств в активности; эмоционально-образный тип суждения; направленность эстетического отношения школьника к действительности
2.	Интерпретация действительности	Формирование особенного видения действительности школьниками в контексте эмоциональной отзывчивости
3.	Эстетическое преобразование действительности	Создание условий для эстетического восприятия действительности и практических эстетических преобразований реальности

Наглядные средства обучения обостряют у ребенка мышление, любознательность, память, возбуждает непосредственный интерес к жизни, то есть создают в нем особенные эмоциональные и психические состояния.

Эмоциональные и возвышенные переживания прочно сохраняются в памяти школьника, часто превращаясь в стимулы и мотивы поведения, облегчающие процессы выработки навыков, убеждений, привычек поведения. Общение с искусством даёт школьнику положительное эмоционально-ценностное содержание.

При благоприятных условиях ребенок воспринимает и чувствует прекрасное на оптимальном уровне развития его возраста, имеет представление о видах искусства, на основе усвоенных средств художественного выражения развития продуктивного воображения способен к самостоятельному активному творчеству.

Изучая особенности проявления развития художественно-творческих способностей младших школьников наглядными средствами обучения, многие учёные пришли к выводу о том, что период младшего школьного возраста особо располагает к формированию эстетического отношения к окружающему миру и самому себе как части мироздания. Оптимальный подход для осуществления этой цели видится в развитии художественно-творческих способностей учащихся разнообразными наглядными средствами обучения, применяемыми на различных уроках и внеклассных занятиях.

Взаимодействие ребёнка с искусством можно рассматривать как смысловое общение с опорой на «язык» искусства, когда художественный образ понимается в виде «знака» для пересылки эстетической информации, в виде специфического способа и формы отображения реальности в её конкретных проявлениях, в виде формы оценочного выражения мысли, отношений и чувств, а выразительность – как способность художественно реализовать свои мысли, отношения и чувства.

Созидательный творческий потенциал в рассматриваемом возрасте «созревает» наряду с развитием и обогащением эмоциональной сферы, определяя побуждение к развитию художественно-творческих способностей.

В.В. Буткевич и Ю.С. Любимова [9] считают эффективность развития художественно-творческих способностей младших школьников наглядными средствами обучения, связанными с желанием школьников создавать новое на основе собственного представления о прекрасном, а также на основе личного эмоционального и чувственного опыта.

Степень развитости художественно-творческих способностей можно определить на основе способности учащегося к эмоциональному переживанию искусства, а также умения творчески преобразить окружающую среду [10].

С приходом в школу появляется возможность включения учащихся в различные виды художественно-творческой деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Способы включения учащихся в различные виды художественно-творческой деятельности

в учебно-воспитательном процессе	во внеклассной работе
- уроки музыки, - уроки изобразительного искусства, - уроки чтения и др.	- участие в работе кружков по различным видам декоративно-прикладного искусства, - организация занятий по интересам, - участие в работе различных студий и др.

При этом в процессе участия в различных формах учебной и внеучебной работы у учащихся развиваются чувства прекрасного, эмоции, формируются интересы, склонности, эстетический вкус. Участвуя в творческой деятельности, учащиеся получают опыт реализации собственных замыслов. При этом учитель должен умело подбирать наглядные средства обучения, отвечающие представлению о красоте. Тем самым формируется чувственный и эмоциональный опыт учащихся.

Как отмечает Г.С. Лабковская, «разносторонность и богатство знаний – основа формирования широких интересов, потребностей и способностей, которые проявляются в том, что их обладатель во всех способах жизнедеятельности ведет себя как эстетически творящая личность» [11].

На основе полученных знаний и развития художественно-творческих способностей формируется художественное восприятие социально-психологических качеств учащихся, обеспечивающих возможность эмоционального переживания.

Ребенок нуждается не только в познании прекрасного, умении его оценивать и любоваться, ему также жизненно необходимо принимать активное участие в творческом создании прекрасного, так как человек может начинать всесторонне понимать красоту лишь в том случае, когда лично принимает участие в творческом создании каких-либо продуктов в искусстве, в различных видах деятельности [12].

Таким образом, применение наглядных средств обучения нацелено на развитие художественно-творческих способностей младших школьников. Это можно достичь решением таких задач, как развитие способностей к художественному творчеству, овладение школьником знаниями художественной культуры, развитие психологических, эстетических качеств, выраженных чувством, эстетическим восприятием, вкусом, оценкой и другими категориями.

Библиографический список

1. Гасанова А.М. Анализ историко-педагогических исследований по проблемам наглядности обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 3 (76): 28 – 29.
2. Иманмурзаева А.У. *Формирование эстетического отношения младших школьников к декоративно-прикладному искусству*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2017.
3. Рубинштейн С.Л. *Проблемы индивидуальных различий*. Москва, 1959.
4. Теплов Б.М. *Об изучении типологических свойств нервной системы*. Москва: Просвещение, 1985.
5. Лихачев Б.Т. *Теория эстетического воспитания школьников*: учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов. Москва, 1985.
6. Байрамбеков М.М. *Система обучения дошкольников и младших школьников народному искусству (На материале искусства народов Дагестана)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Махачкала, 2001.
7. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Педагогика, 1987.
8. Якобсон П.М. *Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк)*. Москва, 1966.
9. Котикова О.П. *Эстетическое воспитание младших школьников:* пособие для учителей, педагогов внешкольных учреждений. Минск, 2001.
10. Буткевич В.В., Любимова Ю.С. *Методика организации эстетического воспитания младших школьников*: учебно-методическое пособие для учителей начальных классов, воспитателей групп продленного дня, организаторов внеклассной работы, руководителей кружков и студий народного творчества. Минск, 2008.
11. *Эстетическая культура и эстетическое воспитание*. Составитель Г.С. Лабковская. Москва, 1983.
12. Никитина М.А. *Эстетическое воспитание младшего школьника на примере курса «Хореография» во внеурочной деятельности*. Available at: https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/677814/

References

1. Gasanova A.M. Analiz istoriko-pedagogicheskih issledovanij po problemam naglyadnosti obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 28 – 29.
2. Imanmurzaeva A.U. *Formirovanie `esteticheskogo otnosheniya mladshih shkol'nikov k dekorativno-prikladnomu iskusstvu*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
3. Rubinshtejn S.L. *Problemy individual'nyh razlichij*. Moskva, 1959.
4. Teplov B.M. *Ob izuchenii tipologicheskih svojstv nervnoj sistemy*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
5. Lihachev B.T. *Teoriya `esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov*: uchebnoe posobie po speckursu dlya studentov pedagogicheskih institutov. Moskva, 1985.
6. Bajrambekov M.M. *Sistema obucheniya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov narodnomu iskusstvu (Na materiale iskusstva narodov Dagestana)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2001.
7. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Pedagogika, 1987.
8. Yakobson P.M. *`Emocional'naya zhizn' shkol'nika (psihologicheskij ocherk)*. Moskva, 1966.
9. Kotikova O.P. *`Esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov:* posobie dlya uchitelej, pedagogov vneshkol'nyh uchrezhdenij. Minsk, 2001.
10. Butkevich V.V., Lyubimova Yu.S. *Metodika organizacii `esteticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchitelej nachal'nyh klassov, vospitatelej grupp prodlennogo dnya, organizatorov vneklassnoj raboty, rukovoditelej kruzhkov i studij narodnogo tvorchestva. Minsk, 2008.
11. *`Esteticheskaya kul'tura i `esteticheskoe vospitanie*. Sostavitel' G.S. Labkovskaya. Moskva, 1983.
12. Nikitina M.A. *`Esteticheskoe vospitanie mladshego shkol'nika na primere kursa «Horeografiya» vo vneurochnoj deyatel'nosti*. Available at: https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/677814/

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 37.013 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00463

***Dmitriev D.V.**, adjunct, Department of Military Pedagogy and Psychology, Saratov Military of Zhukov's Order Red Banner Institute of National Guard Forces of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: dmiden77@mail.ru*

PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE STUDENTS IN THE PROCESS OF BECOMING A MORAL CONSCIOUSNESS. The socio-political and socio-economic situation in the country and abroad determines the quality of training of highly qualified military personnel. The article deals with the problem of pedagogical support of cadets of the national guard troops in the process of formation of their moral consciousness. Questions of pedagogical support appeared in the scientific literature more than twenty years ago, and recently it continues to develop. At the present stage of construction of troops, new requirements are imposed on the moral consciousness of cadets of military institutions in the process of training and education. Interest in the development of pedagogical support is determined by the fact that it forms and develops the formation of the future officer's personality. Less studied are the issues related to the pedagogical support of the formation of moral consciousness of the individual.

Key words: **pedagogical support, cadet, formation, moral consciousness.**

***Д.В. Дмитриев,** адъюнкт, Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Саратов, E-mail: dmiden77@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

Общественно-политическая и социально-экономическая обстановка в стране и за рубежом определяет качество подготовки высококвалифицированных военных кадров. В статье рассматривается проблема педагогического сопровождения курсантов войск национальной гвардии в процессе становления их нравственного сознания. Вопросы педагогического сопровождения появились в научной литературе уже более двадцати лет назад, и в последнее время они продолжают свое развитие. На современном этапе строительства войск к нравственному сознанию курсантов военных институтов в процессе обучения и воспитания предъявляются новые требования. Интерес к развитию педагогического сопровождения определяется тем, что оно формирует и развивает становление личности будущего офицера. Менее изученными остаются вопросы, которые связаны с педагогическим сопровождением становления нравственного сознания личности.

Ключевые слова: **педагогическое сопровождение, курсант, становление, нравственное сознание.**

Педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью процесса воспитания и обучения. В последние годы этот аспект образовательной деятельности у курсантов получил широкое развитие. В научной литературе рассматриваются различные аспекты педагогического сопровождения в работе с курсантами военных институтов – это педагогическое сопровождение повышения мотивации к профессиональной деятельности офицеров (Д.А. Кузнецов); адаптации к условиям обучения в высших военных учебных заведениях (А.Б. Струков), к образовательной среде военного вуза (О.А. Бучнева), к учебно-образовательной деятельности (А.С. Отраднова) и др. Психолого-педагогическому сопровождению личностного роста курсантов военно-образовательного учреждения войск национальной гвардии Российской Федерации посвящено диссертационное исследование С.В. Оспенникова.

Изучая практику педагогического сопровождения, необходимо сказать, что это процесс взаимосвязанной деятельности педагога и курсанта, осуществляемой в целях создания условий для поиска, корректировки и совершенствования отдельных способностей, направленных на достижение высокого уровня [1, с. 251 – 252] или максимального результата в чем-либо. Основная функция данного процесса заключается в стимулировании и самореализации профессионально-личностных качеств курсантов, она ориентирована на изменение отношения курсантов к деятельности (учебной, профессиональной и пр.) и создание условий для повышения ее качества [2, с. 187].

Педагогическое сопровождение адаптации курсантов к условиям обучения в военном вузе А.Б. Струков рассматривает как особую культуру поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, социализации, системного анализа проблемных ситуаций, программирования и планирования деятельности, направленной на их разрешение, со-организацию в этих целях участников образовательного процесса [3, с. 9]. Спроектированная автором система педагогического сопровождения, основанная на осмыслении историко-педагогических идей, подходов, тенденций и перспектив совершенствования качества подготовки офицерских кадров в России, имеет комплексный характер, представляет собой координацию всей многообразной педагогической деятельности должностных лиц, общественных организаций и воинских коллективов. Комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих качественную адаптацию курсантов к учебной деятельности в военном вузе, включает педагогические условия, условия службы, материально-финансовое обеспечение, морально-психологическое обеспечение и благоприятную атмосферу в подразделении.

По мнению Д.А. Кузнецова, педагогическое сопровождение курсантов по повышению мотивации к профессиональной деятельности определяется как построение ценностно-смысловой системы личности, а также построение и корректировка ее профессиональных перспектив, включает пять этапов, каждый из которых имеет свою цель, задачи, содержание и комплекс психолого-педагогических мероприятий. Для полноценной реализации технологии педагогического сопровождения выделены педагогические условия [4, с. 9].

По мнению С.В. Оспенникова, психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога, направленная на актуализацию саморазвития учащихся, их потребности в личностном росте и подготовку к военно-профессиональной деятельности, организованную с учетом их психологических особенностей и предполагающую включенность педагогического работника в проводимый им во взаимодействии с сопровождаемым (обучающимся) учебно-воспитательный процесс [5, с. 90 – 91].

Исходя из изложенного, мы считаем, что для становления нравственного сознания курсантов необходимо построить собственную систему (программу) его совершенствования до уровня, необходимого офицеру войск национальной гвардии.

Наиболее близкой по содержанию нашему исследованию является работа Ю.Н. Кузьминых, где рассмотрено педагогическое сопровождение формирования гражданского самосознания курсантов военного вуза. Автор представляет его суть в постоянной готовности отвечать на запросы курсантов об оказании информационной, психологической и другой помощи и поддержки. Под педагогическим сопровождением автор понимает особую тактику деятельности педагога и командира курсантских подразделений, направленную на создание условий для развития личности курсанта как гражданина и будущего офицера; формирование возможностей для моделирования стратегий соответствующего поведения; постоянное наблюдение за курсантами; стимулирование рефлексивной деятельности курсантов [6, с. 16].

Изучение проблемы педагогического сопровождения формирования нравственного сознания мы находим у А.Ф. Ходько. Педагогическое сопровождение – это процесс тесного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса – преподавателей-предметников, кураторов, администрации, сотрудников и обучающихся, имеет большое значение в формирование нравственного сознания [7].

Таким образом, под педагогическим сопровождением курсантов войск национальной гвардии РФ в процессе становления нравственного сознания мы будем понимать комплекс последовательных педагогических мероприятий, включающий взаимосвязанную деятельность всех субъектов учебно-воспитательного процесса военного вуза (преподавателей, командиров курсантских подразделений, командования), направленную на создание оптимальных условий обретения курсантами совокупности знаний, ценностных установок и потребности совершать поступки по собственному выбору, а не в силу необходимости.

На основе изучения работ Е.А. Александровой, Л.В. Байбородовой, В.А. Лазарева, С.В. Оспенникова, М.И. Рожкова и др. определим структуру и содержание педагогического сопровождения в процессе становления нравственного сознания курсантов. Концепция педагогического сопровождения рассматривается нами как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования и контроля за выполнением общей и индивидуальных программ повышения уровня нравственного сознания с оказанием адресной помощи в решении различного рода возникающих проблем.

Исходя из концепции, целью педагогического сопровождения является целенаправленное создание условий становления нравственного сознания личности курсанта, осуществляемое посредством специальных педагогических приемов (форм, методов, средств) в их институциональном оформлении, т.е. организация отношений, основанных на нравственных нормах и правилах деятельности и поведения.

В ходе педагогического сопровождения решаются следующие задачи: систематически отслеживать динамику становления нравственного сознания в процессе деятельности в аудиторное и внеаудиторное время; формировать способности к выработке нравственных понятий и приобретению навыков мышления, к принятию ценностных установок и осознанию внутренней потребности совершать поступки в соответствии с нормами поведения, привычками и нравственным опытом; создать специальные социально-психологические условия для оказания помощи курсантам, имеющим проблемы, разработать индивидуальные программы повышения уровня нравственного сознания.

Содержание педагогических задач, решаемых субъектами сопровождения, отражают целевые функции. Исходя из того, что становление нравственного сознания личности предполагает усвоение системы ценностных установок, к данной группе отнесем воспитывающую функцию, содержание которой заключается в формировании нравственной сферы личности, соответствующей нормам морали, нравственным чувствам и убеждениям.

Для дальнейшей работы по определению содержания педагогического сопровождения нам необходимо сформулировать основные исходные положения, т.е. принципы процесса становления нравственного сознания курсантов. Подробному изучению принципов сопровождения (педагогического, социально-педагогического) посвящены работы М.И. Рожкова. Автор определяет принципы (иногда называя их специфическими требованиями) социально-педагогического сопровождения как ценностные основания процесса педагогического сопровождения. Из рассмотренных принципов мы выделяем те, которые наиболее подробно освещают проблему нашего исследования: принцип личностного центрирования предполагает рассматривать личность каждого субъекта (курсанта) как уникальную в своем социальном становлении, способную самостоятельно сделать свой выбор (в нашем случае нравственный), для которой сопровождение выступает в качестве средства осмысления своей жизненной позиции; принцип персонификации предполагает выбор задач и средств сопровождения, адекватных социально-профессиональной ситуации субъекта; принцип конвенциальности предполагает, что решение задач сопровождения становления нравственного сознания будет осуществляться по внутреннему согласию в соответствии с потребностью самого курсанта; принцип оптимистической стратегии предполагает становление нравственного сознания субъекта рассматривать с учетом того позитивного социального и профессионального опыта, которым он владеет при доминировании убеждения в позитивной составляющей; принцип социального закаливания предполагает включение субъекта в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладение способами этого преодоления, формирование нравственного иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Выделенные принципы легли в основу определения организационно-педагогических условий педагогического сопровождения становления нравственного сознания курсантов. На основе изучения ряда работ [7, 8 и др.] были сформулированы организационно-педагогические условия сопровождения курсантов в процессе становления нравственного сознания: наличие системы воспитательной работы, построенной на единстве обучения и нравственного воспитания, интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности; отражение в жизнедеятельности курсантского коллектива позитивной морально-нравственной практики общества, накопление положительного нравственного опыта; подготовленность преподавателей и командиров подразделений к реализации идей педагогического сопровождения.

Для эффективного выполнения организационно-педагогических условий в процессе осуществления педагогического сопровождения необходимо определить его логику (или последовательность). Так, у М.И. Рожкова мы находим описание четырех этапов [8, с. 8]: проблематизации (обнаружения и актуализации предмета сопровождения, то есть проблем, трудностей, которые определяются совместно педагогом и обучающимся; выявления их сути и причин возникновения, обнаружения противоречий); поисково-вариативного (когда идет поиск вариантов решения проблемы, определяется степень участия педагога в этом процессе, а также средства сопровождения); практически-действенного (когда совершаются реальные или моделируемые действия, которые приводят обучаю-

щегося к самостоятельному решению проблемы); аналитического (прогнозирование появления возможных трудностей, выбор путей их преодоления).

В соответствии с целями, задачами и гипотезой исследования мы выделяем четыре этапа педагогического сопровождения курсантов в процессе становления нравственного сознания: диагностический (поиск вариантов решения проблемы, выявление степени участия педагога, форм, средств и методов сопровождения, адекватная самооценка уровня становления нравственного сознания); мотивационный (выявление и актуализация предмета сопровождения, осознание важности и значимости целенаправленной деятельности по становлению нравственного сознания); этап реализации, или деятельностный (проектирование оперативных и перспективных индивидуальных целей, разработка общей и индивидуальных программ, их успешное выполнение, совместное совершение реальных или моделируемых действий, приводящих к самостоятельному решению проблемы; аналитический (объективный анализ совершенных действий и выполненных мероприятий, рефлексия результатов реализации индивидуальных программ и достижения целей, оказание помощи в преодолении возможных трудностей).

В ходе исследования выявлено, что содержание педагогического сопровождения курсантов войск национальной гвардии РФ в процессе становления нравственного сознания представляет собой комплекс последовательных педагогических мероприятий, основанных на взаимосвязанной деятельности всех субъектов учебно-воспитательного процесса военного вуза, направленных на создание оптимальных условий приобретения совокупности знаний, ценностных установок и потребности совершать поступки по собственному выбору, а не в силу необходимости.

На основе проведенного анализа определена структура педагогического сопровождения (цели, задачи, функции, принципы, этапы) и сформулированы организационно-педагогические условия: наличие системы воспитательной работы, построенной на единстве обучения и нравственного воспитания; отражение в жизнедеятельности курсантского коллектива позитивной морально-нравственной практики общества; накопление положительного нравственного опыта; подготовленность преподавателей и командиров подразделений к реализации идей педагогического сопровождения.

Библиографический список

1. Митин Д.И., Михеев А.Н. Моделирование педагогического сопровождения физической подготовки курсантов военно-учебных заведений. *Учебные записки Орловского государственного университета*. 2017; № 3 (76): 251 – 255.
2. Отраднова А.С. Адаптация курсантов образовательных организаций МВД России к учебно-профессиональной деятельности: педагогическое сопровождение. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2016; № 5 (135): 184 – 189.
3. Струков А.Б. *Педагогическое сопровождение адаптации курсантов к условиям обучения в высших военных учебных заведениях*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2005.
4. Кузнецов Д.А. *Педагогическое сопровождение курсантов военных вузов как условие повышения мотивации к профессиональной деятельности офицеров*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
5. Оспенников С.В. *Психолого-педагогическое сопровождение личностного роста курсантов военно-образовательного учреждения войск национальной гвардии Российской Федерации*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Новосибирск, 2017.
6. Кузьминых Ю.Н. Педагогическое сопровождение курсанта военного вуза в процессе формирования гражданского самосознания. *Вектор науки ТГУ*. Серия: Педагогика, психология. 2018; № 3 (34): 14 – 18.
7. Ходько А.Ф. Педагогическое сопровождение формирования нравственного сознания студентов. *Образование и наука*. 2015; № 6 (125): 143 – 153.
8. Социально-педагогическое сопровождение студентов среднего профессионального образования как фактор их личностно-профессионального развития. *Методический вестник*. Смоленск, 2013. Available at: http://doc.knigi-x.ru/22ekonomika/292245-1-metodicheskiy-vestnik-tema-socialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-studentov-srednego-professionalnogo.php
9. Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Щелкунова Л.А. Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности студентов в период практики по классному руководству. *Ярославский педагогический вестник*. 2015; № 4: 93 – 99.

References

1. Mitin D.I., Miheev A.N. Modelirovanie pedagogicheskogo soprovozhdeniya fizicheskoj podgotovki kursantov voenno-uchebnyh zavedenij. *Uchebnye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 3 (76): 251 – 255.
2. Otradnova A.S. Adaptaciya kursantov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii k uchebno-professional'noj deyatel'nosti: pedagogicheskoe soprovozhdenie. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2016; № 5 (135): 184 – 189.
3. Strukov A.B. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptacii kursantov k usloviyam obucheniya v vysshih voennyh uchebnyh zavedeniyah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2005.
4. Kuznecov D.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie kursantov voennyh vuzov kak uslovie povysheniya motivacii k professional'noj deyatel'nosti oficerov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
5. Ospennikov S.V. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnostnogo rosta kursantov voenno-obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Novosibirsk, 2017.
6. Kuz'minyh Yu.N. Pedagogicheskoe soprovozhdenie kursanta voennogo vuza v processe formirovaniya grazhdanskogo samosoznaniya. *Vektor nauki TGU*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2018; № 3 (34): 14 – 18.
7. Hod'ko A.F. Pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya nravstvennogo soznaniya studentov. *Obrazovanie i nauka*. 2015; № 6 (125): 143 – 153.
8. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov srednego professional'nogo obrazovaniya kak faktor ih lichnostno-professional'nogo razvitiya. *Metodicheskij vestnik*. Smolensk, 2013. Available at: http://doc.knigi-x.ru/22ekonomika/292245-1-metodicheskiy-vestnik-tema-socialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-studentov-srednego-professionalnogo.php
9. Bajborodova L.V., Artem'eva L.N., Schelkunova L.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie individual'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti studentov v period praktiki po klassnomu rukovodstvu. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2015; № 4: 93 – 99.

Статья поступила в редакцию 28.04.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00464

***Minkeeva I.N.**, Headmaster, School No. 285 of Saint-Petersburg; postgraduate, Kalmyk State University n.a. B.B. Gorodovikov (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: school285@mail.ru*

THE HISTORY OF FORMATION OF THE OBJECTIVE SPIRIT OF KALMYK ON THE BASIS OF ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS. The article deals with the historical and cultural foundations of the formation of the objective spirit of the Kalmyks on the basis of ethnopedagogical traditions, in the reproduction process of the structural elements of the central themes of culture (system of ethnic constants), by ethnic and cultural connotations. The author concludes that the spiritual and moral values of the Kalmyks, preserved thanks to the system of education developed for centuries, are a set of ethno-educational experience, reflecting specific ideals and ideas about the person, family, children, learning and objectification of the emerging personality. The leading channel of the reproduction of the objective spirit of Kalmyks, is the preservation of a single picture of the world of ethnicity and the development of its components, through their systematic use in everyday pedagogical practice, in the process of ethnocultural connotation of education, solves the problems of survival of the people in the conditions of global spiritual and economic crisis.

Key words: **subject, object, objective spirit, ethnopedagogy, Tengrinism, Buddhism, historical continuity, ethnic picture of the world, central theme of ethnos culture, ethnic constants, ethnocultural connotation.**

***И.Н. Минкеева,** директор ГБОУ СОШ № 285 Красносельского района, г. Санкт-Петербург, аспирант ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста, E-mail: school285@mail.ru*

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЪЕКТИВНОГО ДУХА КАЛМЫКОВ НА ОСНОВЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ

В статье рассматриваются историко-культурные основы формирования объективного духа калмыков на основе этнопедагогических традиций в процессе воспроизводства картины мира, структурных элементов центральной темы культуры (системы этнических констант) посредством этнокультурной коннотации. Автор делает вывод о том, что духовно-нравственные ценности калмыков сохранились благодаря выработанной веками системе воспитания, представляют собой совокупность этнопедагогического опыта, отражающего специфические идеалы и представления о человеке, семье, детях, обучении и объективизации формирующейся личности. Ведущим каналом передачи воспроизводства объективного духа калмыков становится сохранение единой картины мира этноса и развитие её составляющих через их систематическое использование в повседневной педагогической практике, в процессе этнокультурной коннотации образования, что помогает решать задачи выживания народа в условиях глобального духовно-экономического кризиса.

Ключевые слова: **субъект, объект, объективный дух, этнопедагогика, буддизм, историческая преемственность, этническая картина мира, центральная тема культуры этноса, этнические константы, этнокультурная коннотация.**

Носителем объективного духа является народ как надиндивидуальная целостность, проявляющаяся через различные связи и отношения. Общим знаменателем отдельных черт времени, народа является дух исторических образований, дух народа, наследуемый этнокультурный опыт, объективирующийся в артефактах, создающих мир культуры, этнокультуры, высокий этнопедагогический потенциал. Традиции культуры, педагогические традиции, высшие нравственные нормы и ценности личности, объективный дух этноса архетипизированы, проявляются в стереотипах поведения, формируются под влиянием «культуры жизнеобеспечения» этноса и ориентированы на воспроизведение его картины мира [1 – 14]

Личность человека, носителя объективного духа, формируется в процессе реализации «субъектности» [5] и в пределах «культуры жизнеобеспечения» этноса [3]. Где нет субъекта, не может быть объекта, объективного или предположительно объективного, коррелята воспринимающего и познающего субъекта [2, с. 368]. Субъектные свойства проявляются в стереотипах поведения, обязаны мышлению, воображению, воле, чувствам, определяют способности и судьбу, детерминируют выбор путей саморазвития [10], самоорганизации, воспитания и образования, интегрируются в область объективного духа.

Историю формирования объективного духа современных калмыков, связанную с традициями народов Центральной Азии, а в последние 400 лет – России и Европы, рассмотрим по аналогии с индийскими варнами (сословиями): от «жреческой» («брахманы») к «воинской» («кшатрии»), а затем к «экономической» («вайшья», «шудру») [9, с. 3].

На раннем этапе истории развития объективного духа ойрат-калмыков ландшафтные боги выражали субъектность биосферы: от культа женщины – к образу всеобщего единого Духа (сверхличностная основа мира), от многобожия – к единому Атману – «Белый Старец» (мировой поток жизненной энергии). Колдуны и шаманы («брахманы») приспосабливают активность субъекта к ритмам и условиям природы, формируют мифы, фольклор, **этническую картину мира. О**йрат-калмыки утверждаются в окружающем мире как родовой субъект.

Главная задача родового воспитания – это передача следующему поколению законов, обычаев, правил общежития рода, поддержка человека в процессе овладения им навыков взаимодействия с природой, постепенным вхождением ребёнка в действия рода, имеющего надперсональный характер и олицетворяющего собой «людей одной кости». Интересы рода важнее и ближе, чем всё другое, культивируется послушание, сдержанность, субъектная пассивность личности [11, с. 809].

Гарантией существования рода было сохранение непрерывного единства предков и потомков, передача следующему поколению родового опыта культуры. Знание своей родословной было вызвано опасностью разобщения поколений, утраты традиций, преемственности исторического опыта, давало субъекту чувство приобщённости к своему роду, к его лучшим представителям. Человек чувствует себя частью исторического процесса, понимает свою ответственность перед ним, старается следовать лучшим поступкам и делам своих предков, возрастает чувство ответственности перед ними. Субъектность, высокий уровень активности личности способны снимать конфликт мотивов через внутреннюю борьбу, переживание, мышление и творчество. Создаётся уникальный семейный этикет, регламентирующий семейные отношения, до сих пор бытующий во многих калмыцких семьях.

В воинскую эпоху («эпоха кшатриев») формируются государственные структуры власти, армии. Главную роль играют воины, нойоны («князья») и ханы, центром отсчета становится индивидуальный дух воина. Нарастают мотивы индивидуальной субъектности, совокупность черт характера, темперамента, воинский, боевой дух [13, с. 334], формируется объективный дух монгольских народов.

Свод законов Монгольской империи «Великая Яса» (Ясак, Джасак, Их засаг), принятый в 1206 г., строго регламентировал жизнь и обеспечивал подчинение законам и традициям [7, с. 378], воспитание детей и молодежи, упорядочивал все в человеке, народе.

Первостепенным становится воспитание будущего воина, умение сосредоточиться, сконцентрироваться на одной цели и реализовать её. Культ презрения к слабостям, превосходство духа мужчины приобретают особый смысл, что проявляется в устном народном творчестве, калмыцком героическом эпосе «Джангар», в жизнеописаниях людей «длинной воли», формирующих воинский дух, верность клятве, присяге.

Получает развитие жанр исторического сочинения, в котором преобладают установки, фокусирующие взгляды, убеждения, мнения об истории, современной жизни, делающие сопричастными к событиям прошедших времен, укрепляющие дух, закаляющие волю, делающие ум гибким, основывающиеся на бережном отношении ко всему, что составляет историю семьи, рода, народа и государства.

Воспитание детей осуществляется в атмосфере общего поклонения этикету, глубокому почтению к родителям и предкам, переходящему в верность и уважение ко всем старшим, к нойону и хану, который рассматривался как отец. Дети должны внимать нравоучительным мыслям отцов и неукоснительно выполнять их [1, с. 403].

В XVII веке калмыки, потерявшие в ходе миграций привязанность к конкретному ландшафту, приняли буддизм, ставший их государственной религией. Происходит очеловечивание духа, от тенгрианства – к Будде (Гаутама из касты кшатриев). Развивается буддийская философия, которая становится одним из важнейших факторов объективизации и рефлексии калмыков.

Педагогическая система буддизма основывается на принципах комплексного развития ума, нравственности, памяти, физической культуры, фокусируется на самом субъекте, на его сознании. Важно не столько то, что делает ваше тело, сколько то, чем занят наш ум [14, с. 24]. Научись контролировать свой ум, управлять своим эмоциональным состоянием, сделай нравственные ценности неотъемлемой частью своей жизни [6, с. 37], – все это изменяет традиционную культуру, объективный дух калмыков.

На современном историческом этапе успешно реализуется «экономическая варна» («вайшья», «шудру»), размываются этнические и родовые структуры, происходит отчуждение от этнических констант, социальная дезадаптация молодёжи. Основой социальной организации становятся финансово-экономические связи, движение по векторам потребления. Мотивируется владение ценностями, деньгами, наблюдается жесточайшая социальная и психологическая ломка народов.

Картина мира упрощается до уровня субъектных возможностей человека, не видящего перед собой никакой детерминирующей силы (религия, государство). Снижается зависимость этноса от готовности субъекта служить идеалам народа, государства.

Энергия выливается в борьбу за рынки, в войну группировок, политических партий, откатывается в мир субъектных образов, компенсируется уходом в воображаемые виртуальные миры, в игры, в проблемы локальных участков деятельности в малых группах. Субъект мотивирует себя аутичными, псевдонаучными фантазиями, движением «фанатов», «общественной» деятельностью, проблемами экологии, физиологии, интригами и скандалами.

Роль субъектов принимают на себя «киборги» и «биороботы» – образы новой родовой общности людей. Фантастика, боевики, Интернет, компьютерные игры, спортивные соревнования и игровые автоматы позволяют жить и реализовывать свою невостребованную субъектную энергию в формах, не тревожащих окружающих, в разгадывании кроссвордов, звучании плееров.

Для многих средствами подавления своих субъектных амбиций, энергии становятся алкоголь и наркотики, позволяющие ощущать себя кумиром, жить в мире глобальной культуры.

Невостребованность субъектности компенсируется участием в движении спортивных или эстрадных «фанатов», в семинарах, митингах и собраниях, ощущая себя политиком, героем или даже кумиром. В мире подростков формируется субкультура локальных группировок.

Дискредитируются образы, провоцирующие развитие субъектности. Личности-символы становятся героями уничижительных фарсов и пародий. Создаются образы «простых кумиров» – футболистов и эстрадных «звезд».

Рынок заставляет человека избавиться от мифа о возможности управлять миром, от восприятия природы как простой материи, ощущать её субъектность, вторичность человека по отношению к формирующим его процессам, снижать уровень своей агрессии, учит строить свою активность в ограниченном пространстве *локальных* событий.

Игнорирование родного языка, закрытость и умение жить в мире одной культуры, имея корни другой, характеризуют субъектную позицию «шудру», име-

ющую свои разнообразные и индивидуализированные, фантастические мифы, собранные из осколков мифов разных культур, исповедующих одновременно что-то от буддизма, коммунизма, христианства (мунизм и пр.), фантастических произведений и теорий. Происходит свертывание духа, погашение избыточной субъектной мощи.

В современной культуре калмыцкого этноса всё ещё сохранились педагогические традиции, выработанные в процессе этногенеза, связанные с центральной культурной темой: родной язык и традиционные письменные памятники, несущие духовно-нравственную, педагогическую информацию; фольклор и героический эпос «Джангар»; этикет, древнейшие обряды и ритуалы; духовная культура буддизма; «культура жизнеобеспечения»; система запретов-табу, поощрений и наказаний; личности-символы, события-символы; этномузыка; преемственность, знание своей родословной; четкое соотношение мужского и женского начал; обряды и ритуалы; декоративно-прикладное искусство, праздники, игры – всё то, что нуждается в этнокультурной коннотации образования [4, с. 129 – 144].

Единственным каналом воспроизводства и развития объективного духа калмыков становится образование как средство воспроизводства структурных элементов центральной темы калмыцкой культуры (этнических констант) через их систематическое использование в повседневной педагогической практике как система мер, обеспечивающая формирование соответствующей этнической картины мира.

Ориентация на этнокультурный опыт обусловливает корректировку традиционного подхода в определении и освоении этнокультурных компетенций, базирующихся на этнических константах, современных жизненных ориентациях обучаемых как основы формирования самостоятельно реализуемой способности к решению проблем практической жизнедеятельности, на обеспечение образования по федеральным стандартам.

Таким образом, дух раскрывается в личности, становится самим собой благодаря интеграции индивида в область объективного духа. Оригинальные духовно-нравственные ценности калмыков, накопленные в Центральной Азии и России, сохранились благодаря выработанной веками системе воспитания, представляют собой совокупность этнопедагогического опыта, отражающего специфические идеалы и представления о человеке, семье, детях, обучении и объективизации формирующейся личности.динственным каналом передачи воспроизводства объективного духа калмыков становится сохранение единой картины мира этноса и развития её составляющих через их систематическое использование в повседневной педагогической практике, в процессе этнокультурной коннотации образования, что решает задачи выживания народа в условиях глобального духовно-экономического кризиса.

Библиографический список

1. Доманин А.А. *Монгольская империя Чингизидов, Чингисхан и его преемники*. Москва: ЗАО Центрполиграф, 2005.
2. Конт-Спонвиль А. *Философский словарь*. Перевод с французского Е.В. Головиной. Москва: Этерна, 2012.
3. Леонтьев А.Н. *Современная психология*: сборник статей. Москва, 1983.
4. Панькин А.Б. Концепция этнокультурного развития системы образования Республики Калмыкия. *Народы Калмыкии в системе евразийских историко-культурных ценностей: прошлое, настоящее и перспективы развития*. Элиста, 2016: 129 – 144.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 2009.
6. Ту Л. *Книга о Буддах: Молитвы, мантры и ритуалы для сострадания, мудрости и исцеления*. Перевод с английского. Москва, 2008.
7. Уэзерфорд Дж. *Чингисхан и рождение современного мира*. Перевод с английского Е. Лихтенштейна. Москва, 2006.
8. *Философская энциклопедия*. Москва, 1986.
9. Шабельников В.К. “Брахманы”, “кшатрии”, “вайшья”, “шудру” – четыре психологических мифа в истории субъектности. *Журнал практического психолога*. 2006; № 1: 3 – 57.
10. Шепель В.М. *Имиджелогия: секреты личного обаяния*. Москва, 1994.
11. Шопенгауэр А. *Мир как воля и представление; О четверояком корне закона достаточного основания. Собрание сочинений*: Москва, 2011.
12. Шпет Г.Г. *Эстетические фрагменты*. Москва, 1989.
13. Юнг К.Г. *Дух в человеке, искусстве и литературе*. Минск, 2003.
14. Metcalf F. and Gallagher Bj. Being Buddha at Work. *Ancient Truths on Chags, Stress, Money, and Success*. San Francisco, CA, USA, 2012.

References

1. Domanin A.A. *Mongol'skaya imperiya Chingizidov, Chingishan i ego preemniki*. Moskva: ZAO Centrpoligraf, 2005.
2. Kont-Sponvil' A. *Filosofskij slovar'*. Perevod s francuzskogo E.V. Golovinoj. Moskva: `Eterna, 2012.
3. Leont'ev A.N. *Sovremennaya psihologiya*: sbornik statej. Moskva, 1983.
4. Pan'kin A.B. Koncepciya `etnokul'turnogo razvitiya sistemy obrazovaniya Respubliki Kalmykiya. *Narody Kalmykii v sisteme evrazijskih istoriko-kul'turnyh cennostej: proshloe, nastoyaschee i perspektivy razvitiya*. `Elista, 2016: 129 – 144.
5. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 2009.
6. Tu L. *Kniga o Buddah: Molitvy, mantry i ritualy dlya sostradaniya, mudrosti i isceleniya*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 2008.
7. U`ezerford Dzh. *Chingishan i rozhdenie sovremennogo mira*. Perevod s anglijskogo E. Lihtenshtejna. Moskva, 2006.
8. *Filosofskaya `enciklopediya*. Moskva, 1986.
9. Shabel'nikov V.K. “Brahmany”, “kshatrii”, “vajsh'ya”, “shudru” – chetyre psihologicheskih mifa v istorii sub`ektnosti. *Zhurnal prakticheskogo psihologa*. 2006; № 1: 3 – 57.
10. Shepel' V.M. *Imidzhelogiya: sekrety lichnogo obayaniya*. Moskva, 1994.
11. Shopengau`er A. *Mir kak volya i predstavlenie; O chetveroyakom korne zakona dostatochnogo osnovaniya. Sobranie sochinenij*: Moskva, 2011.
12. Shpet G.G. `*Esteticheskie fragmenty*. Moskva, 1989.
13. Yung K.G. *Duh v cheloveke, iskusstve i literature*. Minsk, 2003.
14. Metcalf F. and Gallagher Bj. Being Buddha at Work. *Ancient Truths on Chags, Stress, Money, and Success*. San Francisco, CA, USA, 2012.

Статья поступила в редакцию 14.04.20

УДК 378.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00465

***Panina S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Russia, Yakutsk),*
E-mail: psv1148@mail.ru
***Kornilov Yu.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Russia, Yakutsk),*
E-mail: kornilov@lenta.ru

PROMOTION OF PRE-UNIVERSITY PEDAGOGICAL VOCATIONAL IN DIGITAL CONDITIONS. The authors of the article address the issues of pre-university career guidance in pedagogical professions. The approaches to the definition of pre-university preparation as a system of the university's activities for the professional orientation of students and building their professional biography are shown. The functions of pre-university career guidance (diagnostic, motivational, stimulating, educational, educational, corrective) are considered. The results of a survey of senior pupils of the Republic of Sakha (Yakutia) on the study of professional intentions, interest in the teaching profession are demonstrated. New formats of pre-university career guidance (Virtual pedagogical class, Virtual open day, etc.) in the digital educational ecosystem are presented.

Key words: **vocational orientation, pre-university vocational guidance, higher pedagogical education, forms of vocational guidance of university.**

***С.В. Панина,** канд. пед. наук, доц., ПИ ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск,*
E-mail: psv1148@mail.ru
***Ю.В. Корнилов,** канд. пед. наук, доц., ПИ ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск,*
E-mail: kornilov@lenta.ru

СОДЕЙСТВИЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Авторами статьи рассматриваются вопросы довузовской профориентации на педагогические профессии. Раскрыты подходы к определению довузовской подготовки как системы деятельности университета по профессиональной ориентации учащейся молодежи и построению их профессиональной биографии. Рассмотрены функции довузовской профориентации (диагностическая, мотивационная, стимулирующая, образовательная, воспитательная, коррекционная). Продемонстрированы результаты опроса старшеклассников Республики Саха (Якутия) на предмет изучения профессиональных намерений, интереса к профессии учителя. Представлены новые форматы довузовской профориентации (проекты «Виртуальный педагогический класс», «Виртуальный день открытых дверей» и др.) в цифровой образовательной экосистеме.

Ключевые слова: **профессиональная ориентация, довузовская профессиональная ориентация, высшее педагогическое образование, формы профессиональной ориентации вуза.**

Профориентационная проблематика становится все более актуальной, отражает не только потребность Российской Федерации в квалифицированных кадрах для современной экономики, но и стремление государства в обеспечении успешности профессионально-трудовой биографии новых поколений.

В Национальных проектах РФ на 2019 – 2024 гг. и федеральном проекте «Кадры для цифровой экономики» особая роль отведена человеческому капиталу как основному фактору конкурентоспособности и устойчивого экономического развития страны.

Массовая компьютеризация образовательных процессов открывает также и широкие возможности для использования учебными заведениями профессионального образования средств цифровых технологий в профориентационной деятельности. В связи с этим вузы стали перестраивать и пересматривать организацию этапа довузовской профориентации.

Если обратиться к теории профориентации, то исследователи рассматривают довузовскую подготовку как базовое звено непрерывного образования, значимое условие формирования системы социально значимых ценностей, как самостоятельность, ответственность, потребность в самообразовании и др. [1]. Чистякова С.Н., Соколова И.В., Родичев Н.Ф. указывают, что довузовская подготовка – это компонент системы формирования профессионального самоопределения молодежи [2]. Казакова О.Н., Кобзева Н.И. обосновывают довузовскую профориентацию как качественный фундамент подготовки будущих специалистов; составляющую непрерывного образования [3]. Загузина Н.Н. представляет довузовскую профориентацию как часть системы непрерывного образования, основанную на принципах организации неформального образовательного процесса школьников в условиях вузовской среды, что эффективно содействует формированию их личностного и профессионального самоопределения и становления [4].

Таким образом, довузовская подготовка представляет собой систему взаимодействия и целенаправленной деятельности вуза по профессиональной ориентации школьников и моделированию их дальнейшего профессионального пути.

Байбородовой Л.В. определены функции довузовской подготовки и профориентации и их содержание [5] (табл. 1).

Таблица 1

Функции довузовской профориентации

Наименование функции	Содержание функции
Диагностическая	выявление и учет личностно-психологических характеристик обучающихся
Мотивационная	развитие побудительных мотивов к осознанному выбору будущего профессионального пути
Стимулирующая	создание стимулов, обеспечивающих активное выявление у обучающихся профессионально важных качеств
Образовательная	первичное овладение комплексом профессиональных компетенций посредством формирования знаний, умений и навыков
Воспитательная	формирование и развитие личностных качеств
Корректирующая	изменение представления о будущей профессиональной деятельности

В практике довузовской профориентации и подготовке отмечены создание университетских и профильных классов; групп старшеклассников для подготовки к олимпиадам; долгосрочных и краткосрочных подготовительных курсов; индивидуальные занятия с вузовскими преподавателями; малые академии; научно-практические конференции и конкурсы школьников; предуниверсарии; летние выездные школы; детские технические парки и др. [6].

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (СВФУ) имеет уникальный опыт довузовской педагогической подготовки, функционирование педагогических классов, организации и проведения олимпиад, деятельности малой психолого-педагогической академии. Но необходимо учитывать трансформацию образования и его переход в цифровую среду, где университет ведет поиск новых эффективных профориентационных средств.

В связи с этим был проведен дистанционный опрос старшеклассников школ Якутии по изучению в целом их готовности к формированию профессионального самоопределения и в частности интереса к педагогическим профессиям средствами сервиса для администрирования опросов Google Forms, входящего в офисный пакет Google Drive. В анкетировании (октябрь – ноябрь, 2019 г.) приняли участие 501 респондент. Из них 62,3% – девушки и 37,7% – юноши. География участников охватила 13 районов республики.

Опрос был сгруппирован по следующим блокам: данные об участниках; формы профориентационной работы в школе; источники получения информации о профессиях; факторы, влияющие на выбор профессии; жизненные и профессиональные планы обучающихся; проблемы при выборе профессии, интерес к педагогическим профессиям; желание обучения в «виртуальном педагогическом классе». В целом итоги опроса дали первичное представление о профориентационной работе в школах, позволили определить профессиональные интересы выпускников республиканских школ.

На вопрос о формах и средствах профориентационной работы в школе старшеклассниками были отмечены следующие: встречи с представителями предприятий; лекции и беседы классного руководителя о профессиях; профориентационное тестирование и анкетирование; профориентационные игры; консультации школьного психолога; уроки по профессиям; встречи с представителями учебных заведений профессионального образования; встречи с родителями-профессионалами; встречи с бывшими выпускниками; викторины, праздники, конкурсы; посещение ярмарок учебных мест. При этом весьма редко или вообще не проводятся профэкскурсии; посещение центров и служб занятости; профессиональные пробы; работа с профориентационными сайтами и учебных заведений среднего профессионального и высшего образования; факультативы, знакомящие с содержанием профессий.

Нам представлялось важным узнать, какие факторы влияют на выбор обучающимися будущей профессии. Для этого участникам предлагалось отметить те, которые они считают значимыми при их выборе будущей профессиональной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Факторы, влияющие на выбор профессии

Факторы	Ответы, в %
Интересы	52,3
Способности	37
Интернет, социальные сети	37
Родители, родственники	34,9
Тестирование, анкетирование	23
Средства массовой информации	21
Друзья, знакомые	17,6
Педагоги	9
Специалисты	7,9
Консультации психологов	7
Книги	6,9
Состояние здоровья	6,7

В ходе опроса старшеклассники отметили в качестве значимых факторов, влияющих на их выбор будущей профессии, следующие: интересы – 52,3%, далее следуют Интернет, социальные сети и способности (37%); советы родителей и родственников – 34,9%, участие в профанкетировании и тестировании – 23%, средства массовой информации – 21%, друзья и знакомые – 17,6%. Наименее значимыми факторами оказались советы педагогов – 9%, специалистов службы занятости – 7,9%, консультации психологов – 7%, книги – 6,9%, состояние здоровья – 6,7%.

Результаты ответов на вопрос о выборе места дальнейшего получения образования представлены ниже (табл. 3).

Таблица 3

Место продолжения образования, профессии

Варианты ответов	Всего, в %
Я уже выбрал образовательную организацию/профессию	52
Я еще не определился с выбором образовательной организации, но мне нравится профессия	27
Я еще не определился с выбором будущей профессии, но мне нравится образовательная организация	12
Я не задумывался об этом	9

Как показали результаты анкетирования, большинство школьников осуществили выбор места для продолжения образования и будущую профессию – 52%. Однако 27% старшеклассников не смогли еще определиться с выбором образовательной организации, но им импонирует определенная профессия. При этом 12% старшеклассников могут назвать предпочитаемые образовательные организации, но не определились с выбором будущей профессии, и 9% школьников еще не задумывались о данной проблеме.

67% старшеклассников планируют получить высшее образование в вузах, расположенных на территории республики, 29% школьников решили поступать в учебные заведения, находящиеся за пределами региона, 4% опрошенных желают учиться в зарубежных вузах.

Нами были предложены 23 профессиональные сферы с учетом Стратегии социально-экономического развития РС (Я) до 2030 г. Так, наиболее предпочитаемыми у старшеклассников являются профессии, относящиеся к следующим областям: «Культура и искусство»; «Психология»; «Информационные технологии»; «Предпринимательство». Область «Педагогика и образование» обозначена в середине списка после «Медицины» и «Туризма и гостеприимства». На последних местах расположились сферы «Энергетика», «Легкая промышленность» и профессии агропромышленного комплекса и ЖКХ, что весьма не соответствует востребованности региона в кадрах. Старшеклассники указали привлекательные характеристики, влияющие на их выбор будущей профессии. Так, большинство отметили «престиж профессии/специальности в обществе», «возможность профессионального продвижения и карьеры»; «возможность творчества»; «способности к данному виду деятельности». Наименьший процент выбора получили «мнение друзей», «советы родителей и родственников», «пример авторитетного человека» и «возможность хорошо зарабатывать».

Среди источников получения информации о будущей профессии самыми популярными среди старшеклассников названы СМИ, социальные сети, рассказы родителей и родственников, советы знакомых, профессиональные пробы. Наименьший процент получили советы учителей, презентации учебных заведений профессионального образования в школе, ярмарки учебных мест, участие в мероприятиях в учебных заведениях профессионального образования.

При оценке проблем выбора профессии и образовательной организации от участников анкетирования получены следующие ответы (табл. 4).

Таблица 4

Проблемы при выборе профессий

Наименование проблем	Ответы, в %
Территориальная удаленность организации профессионального образования	39
Незнание способа выбора профессии и места продолжения образования	39
Недостаточная информация о вариантах профессионального образования	37
Недостаточная готовность самостоятельного решения	35
Повышенные требования к особенностям здоровья	34
Невозможность оплатить обучение	17
Недостаточная успеваемость	32
Невозможность обсуждения проблемы выбора профессии с педагогами	29
Незнание потребностей рынка труда	19
Неполучение профконсультации	18

Согласно самооценке проблем, возникающих при выборе профессии и образовательной организации, основными препятствиями в данном процессе являются территориальная удаленность желаемого места продолжения образования, незнание технологии и способа выбора профессии и места продолжения образования (39%). Недостаток информации о возможных вариантах продолжения образования отметили 37% участников, недостаточная успеваемость, неготовность к преодолению экзаменационных барьеров – проблема 32% опрошенных. Значительные затруднения, связанные с невозможностью получить качественную консультацию со стороны педагогов, психологов и профориентаторов, испытывают 18%. При этом 19% старшеклассников указали, что они слабо информированы о рынке труда и потребностях Якутии. Отсутствие возможности оплатить обучение в желаемом учебном заведении профессионального образования отмечено у 17% опрошенных.

Что же касается интереса к выбору педагогической профессии, то по результатам анкетирования лишь 11% старшеклассников высказали намерение о выборе педагогических профессий, 31% старшеклассников еще не определились, и 58% школьников дали отрицательные ответы.

Считаем, что полученные результаты свидетельствуют об ограниченных возможностях будущих абитуриентов в получении углубленных знаний о педагогической профессии, практического опыта на основе использования современных цифровых технологий. В связи с чем целесообразно обновление довузовской подготовки путем формирования цифрового образовательного пространства для работы с будущими абитуриентами.

В настоящее время Педагогическим институтом СВФУ разрабатывается проект «Виртуальный педагогический класс» [7] – программа довузовской подготовки, ориентированная на создание дистанционного формата профильной ориентации на педагогические профессии, позволяющего учащейся молодежи независимо от места проживания получить углубленные психолого-педагогические знания, способствующего построению дорожной карты реализации ранней профориентации на педагогические профессии обучающихся средствами Интернет-ресурсов.

Среди участников анкетирования 24% старшеклассников выразили желание обучаться в данном классе, 34% школьников ответили, что подумают, 5% посоветуют знакомым и 37% обучающихся не имеют желания поступать в данный класс.

Выпускники виртуального педагогического класса имеют возможность в зависимости от количества освоенных модулей получить сертификат, удостоверение или свидетельство об обучении, а также в качестве мотивационного компонента могут иметь возможность получения дополнительных баллов к сумме баллов ЕГЭ при поступлении в СВФУ на педагогические профессии.

С целью развития событийно-соревновательной активности, реализации фактора успешности индивидуального профессионального выбора, формирования готовности Hard Skills в институте организуется «Дистанционная олимпиада по педагогике и психологии», которая проводится в течение всего учебного года. Целевая аудитория охватывает обучающихся образовательных организаций общего и профессионального образования и распределяется в четырех направлениях/номинациях: «Педагогика без границ» (для обучающихся 6 – 11 классов), «Педагогический ориентир» (для обучающихся педагогических классов), «Пропуск в профессию» (для студентов педагогических колледжей), «Педагогический импульс» (для поступающих в магистратуру).

Проведение «Виртуальных дней открытых дверей Педагогического института» – очередной цикл мероприятий для потенциальных абитуриентов в форме серии вебинаров, онлайн-консультаций, функционирования дискуссионной площадки (форума) по проблемам образования для всех участников образовательного процесса, интервью с заведующими кафедрами, виртуальной профэкскурсии. Используются материалы цифрового музея педагогики о педагогических династиях, лидерах образования, ветеранах педагогического труда и т.д. Создается электронный ресурс в виде карты истории региональных организаций, связанных с вопросами образования и воспитания.

Формируется «Банк основных образовательных программ» с целью комплексного информирования заинтересованных лиц с краткой информацией об образовательных программах, их основных модулях и дисциплинах, формируемых компетенциях, особенностях их реализации, программах вступительных испытаний, возможной научной деятельности в рамках освоения образовательных программ и перспективах трудоустройства по полученной специальности.

В настоящее время нами проводится исследование по вузовскому этапу профориентации на тему: «Развитие будущей профессиональной карьеры студентов», особое внимание уделяется изучению готовности к профессиональному становлению будущих работников образования. В анкетировании имеются вопросы, связанные с эффективным влиянием профориентационного средства, и студенты отметили, что это работа с сайтом университета, организация профессиональных проб, участие в проводимых СВФУ Днях открытых дверей, конкурсах, олимпиадах и конференциях, тем самым подтверждая дальнейшую перспективность данных форм.

Считаем, что разработанные программы, мероприятия и механизмы профориентационной деятельности Северо-Восточного федерального университета способствуют созданию и развитию непрерывной цифровой трансформации образовательной среды в рамках решения задач превращения вуза в полноправного, готового к профессиональному взаимодействию члена образовательного сообщества, активно расширяющего систему довузовской профориентации путем внедрения новых форм и обновления традиционных средств с учетом инфраструктурной цифровой экосистемы.

Библиографический список

1. *Современный университет-школа: прецеденты и феномены взаимодействия*: монография. Под редакцией Г.Н. Прозументовой. Томск: Издательство Томского университета, 2007.
2. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Соколова И.И. Концепция подготовки педагогов общего и профессионального образования к эффективной работе по профориентации обучающихся в условиях изменяющихся региональных рынков труда. *Профессиональное образование. Столица*. Приложение к журналу. 2016; № 10: 3 – 32.
3. Казакова О.Н., Кобзева Н.И. Довузовское образование в системе современной профессиональной подготовки. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2017; № 8 (208): 9 – 13.
4. Загузина Н.Н. *Довузовская подготовка как условие содействия профессиональному самоопределению старших школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
5. Зотов В.В. Профессиональное самоопределение обучающихся в системе довузовской подготовки. *Глобальный научный потенциал*. 2019; № 10 (103): 15 – 20.
6. Байбородова Л.В. Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников. *Ярославский педагогический вестник*. 2015. № 5: 93 – 99.
7. Третьякова Т.В. *Концепция развития педагогического образования в Северо-Восточном федеральном университете*. Якутск: ООО Компания «Дани-Алмас», 2019.

References

1. *Sovremennyj universitet-shkola: precedenty i fenomeny vzaimodejstviya*: monografiya. Pod redakciej G.N. Prozumentovoj. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2007.
2. Chistyakova S.N., Rodichev N.F., Sokolova I.I. Koncepciya podgotovki pedagogov obschego i professional'nogo obrazovaniya k `effektivnoj rabote po proforientacii obuchayuschihsya v usloviyah izmenyayuschihsya regional'nyh rynkov truda. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. Prilozhenie k zhurnalu. 2016; № 10: 3 – 32.
3. Kazakova O.N., Kobzeva N.I. Dovuzovskoe obrazovanie v sisteme sovremennoj professional'noj podgotovki. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 8 (208): 9 – 13.
4. Zaguzina N.N. *Dovuzovskaya podgotovka kak uslovie sodejstviya professional'nomu samoopredeleniyu starshih shkol'nikov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
5. Zotov V.V. Professional'noe samoopredelenie obuchayuschihsya v sisteme dovuzovskoj podgotovki. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2019; № 10 (103): 15 – 20.
6. Bajborodova L.V. Konceptual'nye osnovy i modeli doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki shkol'nikov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2015. № 5: 93 – 99.
7. Tret'yakova T.V. *Koncepciya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Severo-Vostochnom federal'nom universitete*. Yakutsk: OOO Kompaniya «Dani-Almas», 2019.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 37+159. 922. 2: 923.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00466

Petrovskaya V.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), *senior lecturer, Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: vera.petrovskaya.64@mail.ru*

TO THE QUESTION OF THE PSYCHOLOGICAL TIME OF LIFE OF TEENAGERS. The article studies a phenomenon of psychological time of the individual. The problem of recognizing the special role of the image of the future in the formation and development of personality, including in determining the actual existence of a person against the background of insufficient study of the phenomenon of psychological time is revealed. The article analyzes a possibility of solving the contradiction between the growing need for adolescents to make independent choices, form and manage life events and the lack of special programs for teaching adolescents to creatively master and transform life time, due to insufficient knowledge of the features of time experience at this age. Special attention is paid to theoretical approaches in defining the concept of "psychological time", factors that determine the specifics of experiencing psychological time. As a research task, the author determined an attempt to theoretically substantiate and empirically identify the features of the adolescent's experience of psychological time of life.

Key words: **image of past, image of present, image of future, psychological time, adolescence.**

В.Г. Петровская, *канд. психол. наук, доц., Куйбышевский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Куйбышев, E-mail: vera.petrovskaya.64@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ВРЕМЕНИ ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена феномену психологического времени личности. Раскрывается проблема признания особой роли образа будущего в становлении и развитии личности, в том числе и в детерминации актуального бытия человека на фоне недостаточной изученности феномена психологического времени. В статье анализируется возможность решения противоречия между возрастающей потребностью подростков в самостоятельном выборе, формировании и управлении жизненными событиями и отсутствием специальных программ обучения подростков творческому освоению и преобразованию времени жизни, связанным с недостаточным знанием особенностей переживания времени в этом возрасте. Особое внимание уделяется теоретическим подходам в определении понятия «психологическое время», факторам, определяющим специфику переживания психологического времени. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка теоретически обосновать и эмпирическим путем выявить особенности переживания подростком психологического времени жизни.

Ключевые слова: **образ прошлого, образ настоящего, образ будущего, психологическое время, подростковый возраст.**

Необходимость современного человека гибко менять планы и оптимально распоряжаться важнейшим временным ресурсом вызвано ускорением темпа жизни, изменениями в области экономики, политики, культуры, экологии. Пожалуй, в современной психологической науке проблема времени представляет собой одну из центральных тем. Несмотря на недостаточную разработанность вопроса, исследованием психологического времени занимались К.А. Абульханова-Славская, К. Левин, С.Л. Рубинштейн, Б.И. Цуканов и др.

Анализ исследований в области психологии времени позволяет выделить ряд относительно независимых направлений [1]. Первое направление можно назвать философским, так как авторы рассматривают основные закономерности психологического времени личности. В формате второго направления исследователи анализируют восприятие времени субъектом, его отношение к прошлому, настоящему и будущему, влияние индивидуально-типологических и прочих характеристик на восприятие времени. Представителями третьего направления (социологического) изучается восприятия времени как социально-психологического феномена, при котором оно рассматривается в рамках социальной жизни человека.

Известный американский психолог К. Левин ввел в научный обиход понятие «временная перспектива», под которой он понимал всеобщность взглядов индивида на психологическое будущее и психологическое прошлое, существующее в данное время на реальном и различных ирреальных уровнях [2]. Психика в первую очередь отражает окружающую действительность, в том числе находится и время, одновременно человек испытывает некие переживания по поводу этого феномена, которые отражаются на всех уровнях психики от самых простых (ощущения, например) до наиболее сложных. Временная перспектива – это структурный компонент психологического времени наряду с психологическим возрастом и субъективным восприятием времени.

Характер переживания психологического времени жизни зависит от сочетания самых разных факторов, которые могут быть разделены на субъективные и объективные (табл. 1).

Подростковому возрасту посвящено немало исследований, как в зарубежной, так и в отечественной психолого-педагогической науке. Для нашего исследования особый интерес представляет изыскание Э. Эриксона, для которого подростковый и юношеский возраст идентичны и представляют собой нормативный кризис, заключающий в себе семь частей, одной из которых является формирование перспективы времени [3]. Формирование этой перспективы связано с тем, что у подростка примерно к пятнадцати годам формируется новое чувство – времени и непрерывности жизни, что дает ему возможность сопоставить кар-

Таблица 1

Факторы, влияющие на переживания психологического времени

Субъективные факторы	*Объективные факторы*
Психологические свойства	Возраст
Психические состояния	Пол
Характер и содержание деятельности	Содержание истории (и самого человека и общества)
Мотивационный комплекс	Социальные отношения
Мировоззрение	
Уровень интеллекта	

тинку прошлого, настоящего и будущего, сравнивать свои жизненные цели с тем количеством времени, которое необходимо для их достижения. В этот период интенсивно появляется умение оценить свое время и оптимально его распределить. Стоит отметить, что в ряде случаев у подростков может быть и негативный результат в появлении этого новообразования, а именно расплывчатость чувства времени, что существенно затрудняет планирование деятельности не только в подростковом возрасте, но и в период взрослости.

В отечественной психологии также рассматривается вопрос отношения человека ко времени. Отношение к временным отрезкам на разных этапах онтогенеза различается: молодые направлены в будущее, взрослые ориентированы на настоящее, а пожилые устремляют взгляды в прошлое. К.Н. Поливанова отмечает, что в самосознании подростка усиливается значение прошлого и будущего. Сформировавшееся чувство взрослости заставляет осмысливать будущее, при этом подросток осознает, что его «Я» со временем меняется [4]. На этом этапе происходит некоторое «принятие решения»: либо усиливается субъектность (повышение уровня самостоятельности, ответственное принятие решений, жизненных выборов), либо пассивность (следование сложившейся ситуации, отказ брать на себя ответственность за свою жизнь). Важную роль здесь играет самоопределение, в первую очередь профессиональное. Если личность имеет гедонистическую направленность, то это может стать существенным мотивом, способным оказать влияние не только на выбор профессии, но и на дальнейшее личностное развитие. В исследованиях О.А. Кожуровой оценка настоящего у подростков описана как напряженная, но одновременно имеющая положительную эмоциональную окраску. Прошлое для них более значимо, чем для юношей, а настоящее кажется долгим, ярким, оптимистичным, на будущее они ориентированы в меньшей степени, чем юноши [5].

Психологическое время жизни начинает довольно четко осознаваться в подростничестве, т.к. именно в этот период рефлексивность может достигать высокого уровня. Переживания подростка психологического времени жизни имеет ряд особенностей. Во-первых, он ориентирован на настоящее, что вполне объяснимо тем, что ведущей деятельностью в этот период является общение со сверстниками. Во-вторых, переживания настоящего по сравнению с людьми более старшего возраста (юношеством, молодежью, взрослыми) более оптимистичны, для них характерна гедонистичность. В-третьих, для подростков по сравнению с юношеством характерен более низкий уровень ориентированности на будущее [5].

С целью проверки данного положения разработано эмпирическое исследование, в котором приняло участие 25 человек в возрасте от 13 до 17 лет: 1) экспериментальная группа: 13 подростков в возрасте 13 – 14 лет; 2) контрольная группа: 12 юношей и девушек в возрасте 15 – 17 лет. Применен психодиагностический инструментарий: 1) «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной); 2) «Аттитюды времени» Ж. Нюттена (адаптация К. Муздыбаева), 3) «Семантический дифференциал времени» (СДВ) Л.И. Вассермана, Е.А. Трифонова, К.Р. Червинской. В качестве метода математической статистики применялся t-критерий Стьюдента [6].

Сначала было проведено первичное описание результатов испытуемых. Например, на рис. 1 и 2 представлены результаты отношения к временной перспективе испытуемых по результатам методики «Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо».

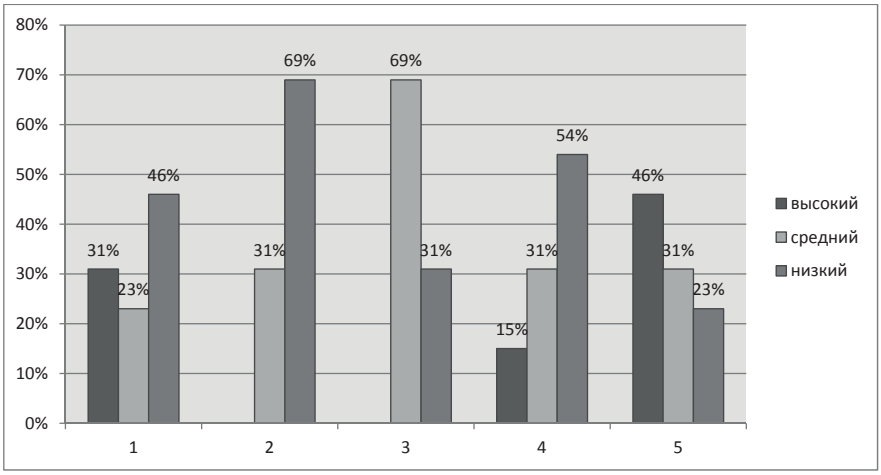


Рис. 1. Результаты испытуемых экспериментальной группы по методике «Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо»
(шкалы: 1 – негативное прошлое, 2 – позитивное прошлое, 3 – гедонистическое отношение к настоящему, 4 – фаталистическое отношение к настоящему, 6 – положительное отношение к будущему)

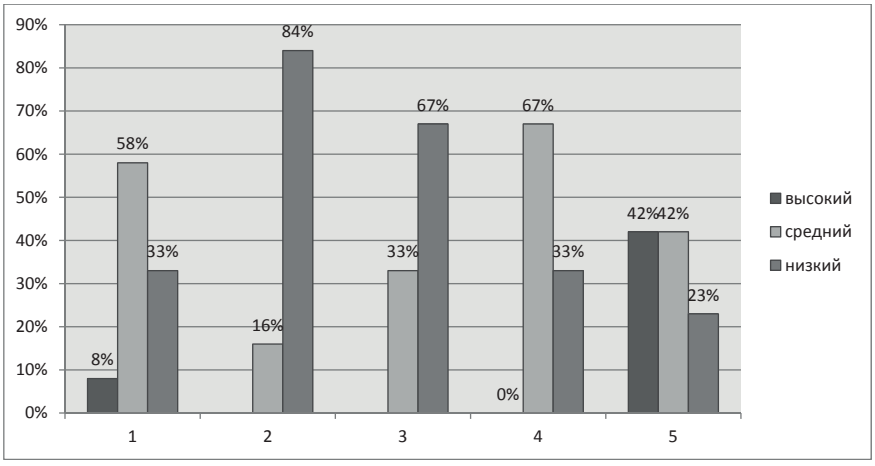


Рис. 2. Результаты испытуемых контрольной группы по методике «Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо»
(шкалы: 1 – негативное прошлое, 2 – позитивное прошлое, 3 – гедонистическое отношение к настоящему, 4 – фаталистическое отношение к настоящему, 6 – положительное отношение к будущему)

По результатам методики «Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо» были отмечены следующие факты. 31% испытуемых экспериментальной группы (4 человека) и 8% контрольной группы (1 человек) обладают высокими показателями негативного отношения к собственному прошлому, 23% экспериментальной группы (3 человека) и 58% контрольной группы (7 человек) – средними, 46% экспериментальной группы (6 человек) и 33% контрольной группы (4 человека) – низкими. 31% испытуемых экспериментальной группы (4 человека) и 16% контрольной группы (2 человека) обладают средними показателями позитивного отношения к собственному прошлому, 69% экспериментальной группы (9 человек) и 84% контрольной группы (10 человек) – низкими. 69% испытуемых экспериментальной группы (9 человек) и 33% контрольной группы (4 человека) обладают средними показателями гедонистического отношения к настоящему, 31% экспериментальной группы (4 человека) и 67% контрольной группы (8 человек) – низкими.

15% испытуемых экспериментальной группы (2 человека) обладают высокими показателями фаталистического отношения к настоящему, 31% экспериментальной группы (4 человека) и 67% контрольной группы (8 человек) – средними, 54% экспериментальной группы (7 человек) и 33% контрольной группы (4 человека) – низкими. 46% испытуемых экспериментальной группы (6 человек) и 42% контрольной группы (5 человек) обладают высокими показателями положительного отношения к собственному будущему, 31% экспериментальной группы (4 человека) и 42% контрольной группы (5 человек) – средними, 23% экспериментальной группы (3 человека) и 16% контрольной группы (2 человека) – низкими.

Подобным образом была произведена первичная обработка результатов и по другим методикам. Затем с использованием коэффициента t-критерия Стьюдента сделан сравнительный анализ показателей испытуемых экспериментальной и контрольной групп, данные представлены в табл. 2.

Между показателями респондентов двух групп существуют достоверные различия на уровне тенденции по шкале «Гедонистическое отношение к настоящему» («Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо), при этом средние значения выше в экспериментальной группе.

Подросткам в большей степени, чем лицам юношеского возраста, характерны гедонистические мотивы, стремление к поиску удовольствий, некая степень оторванности от прошлого и будущего. Эти результаты могут объясняться тем, что подростковый возраст характеризуется стремлением к демонстрации собственной взрослости. Подростки могут подражать кумирам современного информационного пространства (телевидение, Интернет-сообщества, блогеры), которые, в свою очередь, ярко демонстрируют гедонистические модели, стремление к постоянному удовлетворению собственных мимолетных потребностей. Юношеский возраст уже обладает определенными формальными атрибутами взрослости, вследствие чего подобное подражание может нивелироваться. Этот факт подтверждает положение гипотезы о гедонистическом отношении подростков к настоящему.

Выявлены статистически достоверные различия между показателями экспериментальной и контрольной групп испытуемых по методике СДВ.

1. Шкала «Эмоциональная окраска настоящего», средние значения выше в контрольной группе. Это говорит о том, что подросткам по сравнению с лицами юношеского возраста свойственна положительная эмоциональная окраска настоящего. Данный факт может объясняться тем, что юноши и девушки постепенно начинают входить в непростой современный профессиональный мир, в котором их ждет жесткая конкуренция и не всегда достойная оплата труда. В то же время подростки видят свое настоящее и будущее в более позитивных тонах, у них может сохраняться некий наивный взгляд на «безоблачную» карьеру и «во всем успешную» профессиональную деятельность. Это обстоятельство может подтверждать положение гипотезы об оптимистичности восприятия времени лицами юношеского возраста.

2. Шкала «Структура настоящего времени», средние значения выше в экспериментальной группе, значит, подростки воспринимают собственное настоящее как нечто более структурированное. Этот результат может объясняться тем, что лица юношеского возраста начинают входить в профессиональную, учебно-профессиональную деятельность, которая в современном обществе часто может казаться им крайне запутанной и сложной. Для подростков же в «настоящем» все достаточно просто: есть обучение и основная цель – закончить его, найти определенные профессиональное поприще. Эти цели достаточно размыты, и оттого являются для подростков наиболее понятными и не требующими серьезных усилий в настоящем.

3. Шкала «Ощущаемость настоящего времени», средние значения выше в экспериментальной группе. Эти результаты говорят о том, что подросткам свойственна более тесная психологическая связь с настоящим, нежели лицам юношеского возраста. Это может объясняться тем, что подростки могут ощущать себя эмоционально и интеллектуально вовлеченными в происходящее вокруг благодаря упомянутой ранее оторванности от своего будущего. *Тем более что ведущей деятельностью на данном этапе является общение со сверстниками, что и создает вовлеченность в настоящее.* Юноши и девушки тем временем могут ощущать существенный стресс перед своим будущим, насколько успешными они будут, что может влиять на степень вовлеченности в окружающую действительность.

Анализ полученных данных показывает следующее:

а) подросткам в большей степени, чем лицам юношеского возраста, характерны гедонистические мотивы, стремление к поиску удовольствий, некая степень оторванности от прошлого и будущего;

б) участникам экспериментальной группы свойственна более положительная эмоциональная окраска настоящего, нежели лицам юношеского возраста;

в) подростки воспринимают собственное настоящее как нечто более структурированное, чем лица юношеского возраста;

г) участникам экспериментальной группы свойственна более тесная психологическая связь с настоящим, нежели лицам юношеского возраста.

Следовательно, наша гипотеза нашла свое частичное подтверждение по факту того, что подросткам в большей степени, чем лицам юношеского возраста, характерны гедонистические мотивы и оптимистичность в восприятии настоящего.

Таблица 2

Результаты расчета коэффициента t-критерия Стьюдента для выявления отличий между показателями экспериментальной и контрольной выборок

Шкалы методики и тестов	*X*	*Y*	$t_{эмп}$
методика «Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо»			
Негативное прошлое	**25,92**	**24,67**	0,31
Позитивное прошлое	**32,46**	**28,17**	1,549
Гедонистическое отношение к настоящему	**31,23**	**23,42**	**2,085 тенд**
Фаталистическое отношение к настоящему	**23,15**	**21,58**	0,813
методика «Аттитюды времени» (адаптирована К. Муздыбаевым)			
Отношение к будущему	**31,62**	**35,67**	1,085
Отношение к прошлому	**20,09**	**21,33**	0,281
Отношение к настоящему	**16,12**	**16,42**	0,243
Отношение к будущему	**21,32**	**22,67**	0,358
*СДВ (*Л. И. Вассерман, Е. А. Трифонова, К.Р. Червинская)			
Активность настоящего времени	**9,22**	**9,83**	0,611
Эмоциональная окраска настоящего	**10,5**	**9,51**	**2,475***
Величина настоящего времени	**9,82**	**10,67**	1,364
Структура настоящего времени	**8,84**	**8,25**	**2,923***
Ощущаемость настоящего времени	**8,7**	**8,17**	**2,286***

Примечание: X – экспериментальная группа, Y – контрольная группа

$t_{кр}$ = 2,16 при p ≤ 0,05*; $t_{кр}$ = 3,012 при p ≤ 0,01**, для n = 25

Библиографический список

1. Букреева Н.А., Подъячева Т.Н., Волчек Е.Е. *Изучение зависимости восприятия времени от возраста человека.* Available at: http:// vestnik.ssu.samara.ru/gum/2006web1/psih/1002.pdf
2. Киреева З.А. *Время как детерминанта онтогенетического развития сознания.* Автореферат диссертации … доктора психологических наук. Одесса, 2010.
3. Хъелл Л., Зиглер Д. *Теории личности*. Санкт-Петербург: Питер, 2016.
4. Поливанова К.Н. *Психология возрастных кризисов*: учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2000.
5. Кожурова О.А. Особенности оценки переживания времени подростками. *Вестник Самарской гуманитарной академии*. 2010; № 1 (7). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perezhivaniya-vremeni-podrostkami
6. Ковалев В.И. Личностное время и жизненный путь личности. *Психология личности и время жизни человека.* Черновцы: ЧТУ, 1991.
7. Ермолаев Ю.О. *Математическая статистика для психологов*. Москва: МПСИ, Флинта, 2003.

References

1. Bukreeva N.A., Pod`yacheva T.N., Volchek E.E. *Izuchenie zavisimosti vospriyatiya vremeni ot vozrasta cheloveka.* Available at: http:// vestnik.ssu.samara.ru/gum/2006web1/psih/1002.pdf
2. Kireeva Z.A. *Vremya kak determinanta ontogeneticheskogo razvitiya soznaniya.* Avtoreferat dissertacii … doktora psihologicheskih nauk. Odessa, 2010.
3. H`ell L., Zigler D. *Teorii lichnosti*. Sankt-Peterburg: Piter, 2016.
4. Polivanova K.N. *Psihologiya vozrastnyh krizisov*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademiya, 2000.
5. Kozhurova O.A. Osobennosti ocenki perezhivaniya vremeni podrostkami. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii*. 2010; № 1 (7). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perezhivaniya-vremeni-podrostkami
6. Kovalev V.I. Lichnostnoe vremya i zhiznennyj put' lichnosti. *Psihologiya lichnosti i vremya zhizni cheloveka.* Chernovcy: ChTU, 1991.
7. Ermolaev Yu.O. *Matematicheskaya statistika dlya psihologov*. Moskva: MPSI, Flinta, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00467

Popov A.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Director, Orenburg Institute of Railway Transport, Branch of SamGUPS (Orenburg, Russia), E-mail: a.n.popov@origt.ru*
Yegorova Yu.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Orenburg Institute of Railway Transport, Branch of SamGUPS (Orenburg, Russia), E-mail: egorova333@rambler.ru*
Malakhova O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Orenburg Institute of Railway Transport, Branch of SamGUPS (Orenburg, Russia), E-mail: olgamal74@mail.ru*
Yartsev A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Orenburg Institute of Railway Transport, Branch of SamGUPS (Orenburg, Russia), E-mail: art.yarc@yandex.ru*

POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A TRANSPORT UNIVERSITY IN THE FORMATION OF MODERN TECHNICAL INTELLIGENTSIA: SOCIO-CULTURAL AND COMPETENCE-BASED APPROACHES. The article is dedicated to the process of forming a modern technical intellectual-a future railway engineer. The authors' formulation of the key concept is given. The authors study approaches (socio-cultural, competence-based) to the definition of technical intelligentsia, and focuses on the complex interdisciplinary nature of its definitions. The problems of determining its significance and specificity in the context of professional training of future engineers are studied. The article examines the socio-cultural and professional potential of corporate competencies of "Russian Railways" JSC that determine the formation of an engineer – technical intellectual. The article analyzes the possibilities of the educational environment of a transport university in the formation of the studied personal quality of a future engineer on the basis of search work, and provides empirical results. The article outlines the prospects of work on the convergence of humanistic dominants and corporate competencies in the educational environment of the university as the basic foundations for the formation of modern technical intelligentsia.

Key words: **modern technical intelligentsia, educational environment of transport university, competence and socio-cultural approaches, corporate competencies.**

А.Н. Попов*, канд. пед. наук, доц., директор, Оренбургский институт путей сообщения – филиал СамГУПС, г. Оренбург, E-mail: a.n.popov@origt.ru*
Ю.Н. Егорова, *д-р пед. наук, проф., Оренбургский институт путей сообщения – филиал СамГУПС, г. Оренбург, E-mail: egorova333@rambler.ru*
О.Ю. Малахова*, канд. пед. наук, доц., Оренбургский институт путей сообщения – филиал СамГУПС, г. Оренбург, E-mail: olgamal74@mail.ru*
А.А. Ярцев*, канд. пед. наук, доц., Оренбургский институт путей сообщения – филиал СамГУПС, г. Оренбург, E-mail: art.yarc@yandex.ru*

ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ

Данная статья посвящена рассмотрению процесса формирования современного технического интеллигента – будущего инженера путей сообщения. Приводится авторская формулировка ключевого понятия. Исследуются подходы (социокультурный, компетентностный) к определению технической интеллигенции, делается акцент на сложном междисциплинарном характере ее дефиниций. Изучаются проблемы определения их значимости и специфики в контексте профессиональной подготовки будущего инженера. Исследуется социокультурный и профессиональный потенциал корпоративных компетенций ОАО «РЖД», детерминирующих формирование инженера – технического интеллигента. Анализируются возможности образовательной среды транспортного вуза в формировании изучаемого личностного качества будущего инженера на основе поисковой работы, приводятся эмпирические результаты. Намечаются перспективы работы по сближению в образовательной среде вуза гуманистических доминант и корпоративных компетенций как базисных основ формирования современной технической интеллигенции.

Ключевые слова: **современная техническая интеллигенция, образовательная среда транспортного вуза, компетентностный и социокультурный подходы, корпоративные компетенции.**

Изменившаяся геополитическая, экономическая, научно-техническая и социокультурная ситуация в современной России детерминирует необходимость кардинального изменения образовательной среды высшей технической (в том числе транспортной) школы: традиционный (репродуктивный, знаниевый) подход к профессиональной подготовке инженера не отвечает реальному социальному, профессиональному, отраслевому заказу. Именно этими позициями обусловлена проблема профессиональной подготовки специалиста транспортной сферы, которая выдвигает в ранг приоритетных качеств молодого специалиста следующие качества: квалифицированность, профессиональную компетентность, конкурентоспособность. С данным положением коррелирует и неизменно актуальное «человеческое измерение» труда и его результатов, непреходящая антропологическая ценность любой профессиональной деятельности, что предполагает высокий уровень интеллигентности будущего инженера, проявляющийся в выборе гуманистического, социокультурного, рефлексивного принципов как руководящих ориентиров в трудовой деятельности [1].

В нормативно-правовых документах РФ (в сфере образования) постулируется фундаментальная идея о том, что образовательное пространство вуза не только формирует общественно-экономические отношения, но и гуманизирует их; не только формирует жизненные установки личности молодого человека, но и задает им антропологический вектор. Выпускник вуза, приобретший в процессе профессиональной подготовки набор необходимых компетенций, способен самостоятельно принимать ответственные решения, прогнозируя их возможные последствия, выстраивать собственную трудовую деятельность с учетом ценностно-целевых ориентаций своего коллектива, предприятия, отрасли, страны в целом. Таким образом, проблема изучения возможностей образовательной среды вуза в контексте формирования важного личностного качества – интеллигентности будущего инженера является актуальной, важной, требующей теоретического обоснования и практического исследования.

Рассмотрим дефиниции ключевого понятия. Термин «интеллигенция» (лат. *Intelligentia* – понимание, рассудок, познавательная сила) в смысловом отношении предполагает особую общественную группу, члены которой занимаются интеллектуальным трудом. Данное понятие, сформулированное в середине XIX века, наделено следующими свойствами: в силу своей междисциплинарности обладает широким спектром дефиниций; в смысловом отношении спорно и многогранно; тесно взаимосвязано с умственной работой; предполагает морально-нравственную, аксиологическую обусловленность; детерминировано цивилизационно и культурно-исторически; гуманистически направлено; закреплено в мировоззрении; проявляется в поведении и деятельности. В данном контексте отметим, что профессиональная деятельность специалиста транспортной сферы не ограничивается взаимодействием с Техникой, а детерминирована взаимосвязью с Человеком; инженер – это и руководитель, который формирует микроклимат в коллективе, выстраивая взаимоотношения с разными людьми, но требующими равного уважительного и ответственного отношения.

Современный транспортный вуз – образовательное пространство, в котором получают профессиональную подготовку будущие инженеры, но при этом они формируются и в личностном отношении, обретают себя не только в профессии, но в обществе, мире культуры. Поэтому важно не только подготовить профессионала, но и настоящего Человека, гражданина, технического интеллигента.

С опорой на работы Гершунского Б.С., Крыловой Н.Б., Зимней И.А., Золотухиной А.В., Заславской Т.И., Беляевой Л.А., Сальникова В.И., Бажутина О.Ю. под технической интеллигенцией мы понимаем особую социальную группу, которая занимается сложным трудом, связанным с техникой, технологиями, требующим навыков интеллектуального труда и специального (технического) образования, занимающаяся не только материальным, но и духовным производством с опорой на гуманистические цели и ценности. Научное педагогическое сообщество [2, 3] единодушно в постулировании необходимости достаточной гуманитарной подготовки студента технического вуза – будущего инженера, руководителя, поскольку освоение антропологии во всех ее научных формах помогает студенту самоопределиться в профессии, найти и интериоризировать жизненные и профессиональные ценности, осознанно учитывать коллективные, корпоративные цели и ценности, преодолеть возможный технократизм мышления, т.е., являясь профессионалом, интеллектуалом, стать и компетентным руководителем, и, как следствие, техническим интеллигентом.

В данном контексте важна позиция ФГОС, в соответствии с которой выпускники технического вуза должны обладать рядом сформированных компетенций (в там числе общекультурных и профессиональных).

Мы солидарны с научными выводами [2 – 5], данные теоретические положения коррелируют с нашим педагогическим опытом и научными изысканиями [6, 7], что позволяет сделать вывод о том, что профессиональная подготовка специалиста с акцентом на формирование его интеллигентности под решающим воздействием образования важна и актуальна. Говоря о подготовке будущих инженеров, важно отметить ожидания потенциальных работодателей: предприятия транспортной отрасли ждут не только высококвалифицированных специалистов, но и добросовестных, культурных работников, которые смогут взять ответственность за сотни других людей. Ведь от профессионализма инженера, его организованности и ответственности во многом зависит рациональное использование рабочей силы и техники. Инженер должен также обладать такими качествами, как инициативность, самостоятельность, умение принимать взвешенные решения. В данной связи важен вопрос о компетентности будущих технических специалистов и, соответственно, базовых компетенциях инженеров транспортной отрасли. В образовательной среде технического вуза у студентов происходит формирование не только компетенций, предусмотренных учебными планами специальностей, но и осуществляется взаимосвязь с потенциальными работодателями – делается акцент на формирование корпоративных компетенций.

В 2009 г. в ОАО «Российские железные дороги» были разработаны корпоративные компетенции (проект «4К + Л»), обладание которыми позволит любому сотруднику компании реализовать себя профессионально и личностно, а также внести свой вклад в общее дело, стать частью команды:

1. Клиентоориентированность – ориентация на пользу для клиентов компании.

2. Корпоративность и ответственность – ориентация на корпоративные цели и интересы, умение работать в команде, нацеленность на общий результат.

3. Качество и безопасность – ориентация на качество и эффективность, обеспечение безопасности.

4. Креативность и инновационность – выдвижение инициатив и внедрение инноваций, поддержка инициатив других.

5. Лидерство – воодушевление и вовлечение других, мотивирование и убеждение без административного давления [5].

Эти компетенции детерминированы умениями и деловыми качествами, которыми должны обладать работники компании. Поэтому молодые люди уже на начальном этапе обучения в вузе не только изучают базисные основы будущей профессии, но и соотносят их с постулатами корпоративной культуры, корпоративными компетенциями. Полагаем, что формирование технического интеллигента – инженера транспортной сферы – невозможно без опоры на заявленные и активно внедряемые в практику кампании корпоративные компетенции.

Рассмотрение роли образовательной среды вуза в формировании будущего инженера путей сообщения – технического интеллигента, нацеленного на обладание корпоративными компетенциями, обусловило поисковую работу, направленную на изучение базиса знаний студентов в данной семантической области. Респонденты – студенты очного обучения 1 – 4 курсов Оренбургского института путей сообщения (128 человек).

В исследовании мы использовали классические и инновационные педагогические методы: включенное наблюдение, рефлексивная индивидуальная и коллективная беседа, проблемные вопросы открытого и закрытого характера.

Опишем результаты, полученные в ходе проведенного исследования.

Используя технику «Неоконченное предложение», мы предложили студентам выразить свое мнение: «Современная техническая интеллигенция – это…». Были получены следующие суждения:

– технические специалисты, занятые умственным трудом;

– люди с высоким социально-профессиональным статусом, руководители «нового формата»;

– особый социальный слой, обладающий широким спектром знаний в области техники и технологий;

– не только высококвалифицированные специалисты, но и воспитанные, тактичные люди;

– руководители с высокими моральными, этическими, эстетическими принципами и правилами;

– люди, понимающие личную моральную ответственность за результаты своей жизнедеятельности (в том числе в профессиональном плане), готовые принимать ответственные решения;

– специалисты с гуманитарно-техническим мировоззрением, опирающиеся на «человеческое измерение» в профессиональной деятельности;

– профессионалы, преодолевающие технократизм мышления посредством опоры на общечеловеческие, гуманистические ценности (Добро, Справедливость, Честь, Родина, Профессиональный долг и др.);

Отметим, что в целом студенты, предлагая дефиниции исходного понятия, отмечают его сущностные характеристики: акцент на морально-нравственную, аксиологическую значимость жизненных и профессиональных целей; взаимосвязь с мировоззрением; гуманистическую направленность, готовность осуществлять целеполагание; важность не только для выстраивания успешной трудовой деятельности, но и жизненной самореализации.

Цель следующего вопроса – выяснить, какие пути, способы и направления формирования технической интеллигенции являются наиболее эффективными в современной геополитической и социально-экономической и ситуации, и какова роль образовательной среды вуза в этом процессе.

Приведем наиболее часто встречающиеся ответы:

– целенаправленное непрерывное самообразование;

– формирование профессионализма: накопление теоретических знаний и практического опыта (в том числе в период вузовской подготовки);

– укрепление гражданственности и патриотизма;

– раскрытие личного интеллектуального потенциала в период обучения в вузе;

– формирование мировоззрения с опорой на специфику будущей профессии;

– формирование чувства ответственности за результаты своей деятельности;

– развитие навыков коллективного труда.

Интересны ответы студентов на следующий открытый вопрос: «Насколько инженер путей сообщения – технический интеллигент – нуждается в обладании корпоративными компетенциями компании? Что дает обладание ими для профессионального и личностного роста?». Подавляющее большинство респондентов (84%) осознают значимость технической интеллигенции в укреплении отрасли и страны в целом; видят ее взаимосвязь с научно-техническим прогрессом; готовы опираться на ценности корпоративной культуры в профессиональной деятельности (91%); считают корпоративные компетенции фундаментом не только личной карьеры, но и благоприятного климата в коллективе (75%). Вместе с тем значительная часть студентов (23%) не считают интеллигентность важным качеством для инженера, выдвигая на лидирующие позиции его профессиональные знания, навыки практической работы, стремление как можно быстрее продви-

гаться по службе без особого учета специфики путей достижения карьерных высот. Но большинство студентов (87%) все же полагают, что быть руководителем нового формата – значит быть техническим интеллигентом. Реализация концепции «4К + Л» позволит любому сотруднику ОАО «РЖД» стать не только компетентным профессионалом, но и настоящим техническим интеллигентом. Обладание корпоративными компетенциями позволит инженеру реализовать свою социокультурную миссию, которая характеризует понятие интеллигентности как совокупность гуманистических ценностей, целей и доминант. Одна из ключевых задач вуза состоит в целенаправленном выстраивании образовательной среды, в которой возможно эффективное овладение будущими инженерами не только спектра компетенций, постулируемых ФГОС, но и основ корпоративных компетенций, являющихся базисом для формирования комплексного личностного качества – интеллигентности.

Таким образом, проведенное исследование показало значимость интеллигентности как важного профессионально-личностного качества, акцентировало профессиональную личностную и социальную ценность корпоративных компетенций; обозначило потенциал образовательной среды вуза в данном процессе, выявило ряд проблем, требующих дальнейшего изучения и научного обоснования; наметило векторы формирования компетентного технического интеллигента в период его профессиональной подготовки в вузе.

Библиографический список

1. Малахова О.Ю. Гуманистический вектор подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях современного социального заказа. *Сибирский педагогический журнал.* 2014; № 2: 109 – 113.
2. Золотухина А.В. *Научно-техническая интеллигенция и ее социокультурная роль в информационно-технологическом обществе России*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Уфа, 2004.
3. Бажутина О.Ю. Интеллигентность и педагогика. *Вызовы современности и философия:* материалы Круглого стола, посвященного Дню философии ЮНЕСКО. Бишкек: КРСУ, 2004: 289 – 293.
4. Егорова Ю.Н., Малахова О.Ю. Подготовка профессионала железнодорожной отрасли с позиции современных образовательных технологий. *Школа будущего*. 2015; № 1: 18 – 24.
5. Иванова А.П., Маланчева С.Н., Малахова О.Ю. *Векторы подготовки конкурентоспособного специалиста в контексте реализации стратегии клиентоориентированности ОАО «РЖД» на основе формирования корпоративных компетенций. Междисциплинарное взаимодействие в контексте подготовки специалистов железнодорожной отрасли: монография*. Уфа: Аэтерна, 2017: 34 – 41.
6. Попов А.Н., Малахова О.Ю. Потенциал социально-гуманитарного знания в профессиональной подготовке инженера путей сообщения. *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения*. 2020; № 1: 24 – 30.

References

1. Malahova O.Yu. Gumanisticheskij vektor podgotovki konkurentosposobnogo specialista v usloviyah sovremennogo social'nogo zakaza. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2014; № 2: 109 – 113.
2. Zolotuhina A.V. *Nauchno-tehnicheskaya intelligenciya i ee sociokul'turnaya rol' v informacionno-tehnologicheskom obschestve Rossii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Ufa, 2004.
3. Bazhutina O.Yu. Intelligentnost' i pedagogika. *Vyzovy sovremennosti i filosofiya:* materialy Kruglogo stola, posvyaschennogo Dnyu filosofii YuNESKO. Bishkek: KRSU, 2004: 289 – 293.
4. Egorova Yu.N., Malahova O.Yu. Podgotovka professionala zheleznodorozhnoj otrasli s pozicii sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Shkola buduschego*. 2015; № 1: 18 – 24.
5. Ivanova A.P., Malancheva S.N., Malahova O.Yu. *Vektory podgotovki konkurentosposobnogo specialista v kontekste realizacii strategii klientoorientirovannosti OAO «RZhD» na osnove formirovaniya korporativnyh kompetencij. Mezhdisciplinarnoe vzaimodejstvie v kontekste podgotovki specialistov zheleznodorozhnoj otrasli: monografiya*. Ufa: A`eterna, 2017: 34 – 41.
6. Popov A.N., Malahova O.Yu. Potencial social'no-gumanitarnogo znaniya v professional'noj podgotovke inzhenera putej soobscheniya. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobscheniya*. 2020; № 1: 24 – 30.

Статья поступила в редакцию 07.04.20

УДК 371.322.043.2:792 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00468

***Popova M.I.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru*
***Ikonnikova A.N.**, senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru*

DEVELOPMENT OF ASPIRING TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES UNDER THE CONDITIONS OF SCHOOL-UNIVERSITY PARTNERSHIP. The article reveals conditions for effective practical training of teachers in the framework of teacher's training educational programme. The study was conducted on the basis of theoretical and empirical level. The study assesses the effectiveness of professionally-oriented training of teachers in the process of school-university partnership. The implementation of a school university partnership turned out to be an effective tool which led to positive results. A focus is on the design of educational programme and the organization and content of students' internship as well as partnership of the institution with the secondary schools. The findings indicate higher level of general and professional competence of students. Practice oriented training includes two educational approaches: practice oriented and competence based, which are based on human activity and leads to the development of professional potential of aspiring teachers. A study conducted among students of higher institutions revealed the most effective forms and types of training that provide practical orientation and professional development.

Key words: **school and university partnership, professional development, practice-oriented teacher's training.**

***М.И. Попова**, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru*
***А.Н. Иконникова,** доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНО-УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПАРТНЕРСТВА

В современных условиях профессиональные компетенции будущего учителя качественно отличаются от стандартного набора компетенций, формируемых в процессе традиционной подготовки педагога. Подготовка будущего учителя должна носить практико-ориентированный характер, обеспечивающий формирование профессиональных компетенций, организаторских навыков и навыков осуществления тьюторского сопровождения. Необходимо учитывать тот факт, что современные родители чрезвычайно требовательны к качеству образовательных услуг и ожидают от школы наличие высококвалифицированных и опытных специалистов. Однако объема зачетных единиц, выделяемых на педагогическую практику, недостаточно для формирования учителя нового поколения, обладающего вышеперечисленными компетенциями. Значительное внимание авторы уделяют профессиональному становлению молодого педагога и моделированию условий профессионального развития обучающихся в рамках школьно-вузовского партнерства, которое становится площадкой для дальнейшего профессионального развития. В работе обобщается практический опыт реализации школьно-вузовского партнерства в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: **школьно-университетское партнерство, профессиональное становление, практико-ориентированная подготовка.**

Авторы статьи обращают внимание на то, что существует проблема соотнесения теоретических знаний, практических навыков и требований к профессиональной деятельности будущего учителя. Начинающий учитель испытывает напряжение между внутренней готовностью личности к новому социальному положению, требованиями новой социальной роли и фактической подготовкой выпускника к её реализации. Различные факторы субъективного и объективного характера оказывают влияние на профессиональное становление учителя. В статье обобщен опыт школьно-вузовского партнерства в процессе подготовки

педагогических кадров, и особая роль отводится условиям и способам педагогического управления профессиональным становлением будущих учителей.

В психолого-педагогических источниках можно встретить большое количество работ по учебной и познавательной деятельности. Так, например, огромный вклад в теорию учебной и познавательной деятельности внесли Б.Г. Ананьев, Е.Jl. Белкин, В.В. Дрозина, Е.В. Коротаева, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина, Б.Д. Эльконин и другие отечественные и зарубежные исследователи [1, с. 2].

Важным понятием для психологии труда выступает профессиональное самоопределение, сущностью которого является нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смыслов в самом процессе самоопределения [2, с. 16]. Одним из первых отечественных ученых-психологов, исследовавших проблему профессионального становления личности, является Т.В. Кудрявцев, определивший профессиональное становление как длительный, динамичный, многоуровневый процесс, состоящий из четырех основных стадий: возникновение и формирование профессиональных намерений; целенаправленная подготовка к избранной профессиональной деятельности; процесс вхождения в профессию; реализация личности в самостоятельном профессиональном труде [3, с. 7 – 11].

Анализ литературы позволил выделить следующие концепции профессионального становления личности: личностно развивающую (К.А. Абульханова-Славская, Е.М. Борисова, Л.М. Митина, А.Р. Фонарёв и др.), акмеологическую (А.А. Бодалев, М.В. Варгамян, Е.Г. Гвозденко, А.А. Деркач, А.К. Маркова и др.) и системогенетическую (Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков и др.). Л.М. Митина выделила два способа профессионального становления человека: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития. Под профессиональным становлением личности она понимает процесс, с помощью которого происходит становление, развитие и реализация в труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, а также активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящего к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [4, с. 7].

Согласно исследованию Митрофанова К.Г. в вузах Великобритании существует практика закрепления с помощью контрактов студентов с первого курса обучения за определенной школой и учителями. Виды деятельности, в которую вовлекаются студенты, могут быть различны, начиная от функций вспомогательного персонала до помощника учителя. Сотрудничество студентов с общеобразовательной школой помогает им найти свое место в школьной жизни, привыкнуть к той атмосфере, в которой им предстоит работать, а также подобное сотрудничество дает возможность наблюдения за детьми, понять психологию их поведения в группе и соединить теоретические знания, которые студент получает в вузе, с практическими навыками, приобретенными в школе [5, с. 33].

Профессиональное развитие учителей вызывает интерес и на международном уровне. Однако анализ литературы показывает, что большее количество работ посвящено конкретным аспектам профессионального становления учителя. Следует отметить ограниченное количество данных для сравнительного анализа моделей профессионального становления учителя. Айлин Кеннеди в своей работе «Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis» определяет девять ключевых моделей, которые затем классифицирует в зависимости от их способности поддерживать профессиональную автономию и преобразующую практику начинающих учителей [6]. Мэй Бритт Постхолм в исследовании «Teachers' professional development in school: A review study» раскрывает характеристики профессионального развития учителей в школе и то, как это развитие влияет на повышение профессионального статуса учителя [7]. Вивьен Гун Моррис и Люсинда Эйч Чанс в работе ««Customized Professional Development for In-service Teachers in a School-University Partnership» описывают опыт успешного профессионального становления в школе (США), являющейся одной из одиннадцати школ, участвующих в партнерстве с университетом Мемфиса. Деятельность в рамках школьно-университетского партнерства неразрывно связана с четырьмя основными компонентами: подготовка школьных учителей, наставничество, планирование и модернизация школ, проведение совместных научных исследований. Авторы согласны с тем, что успешное профессиональное становление учителя имеет решающее значение и непосредственно влияет на образовательные результаты обучающихся. Управление профессиональным становлением учителя должно быть направлено на углубление предметных знаний, лучшее понимание процесса обучения, всестороннее понимание потребностей обучающихся, правильную постановку целей и результатов обучения с учётом культурных, языковых и социально-экономических характеристик обучающихся. Оно также направлено на интеллектуальное развитие и лидерство учителей [8]. Колин Маклахлен и Кристин Блэк-Хокинс в работе «A Schools-University Research Partnership: understandings, models and complexities» описывают опыт партнерских отношений между восемью средними школами и педагогическим факультетом Кэмбриджского университета. Партнерство вуза и школ развивается по трем направлениям: развитие учебной автономии, развитие студентов как исследователей, лидерство в образовании [9].

Таким образом, в российской и мировой практике сложились общие тенденции в развитии педагогического образования: возросла роль университета в подготовке учителей, повысились требования к реализации образовательных программ, готовящих педагогические кадры, усилилось внимание к профессиональной ориентации школьников в школе, семье и вузе. Актуальным является вопрос разработки образовательной программы, охватывающей достижения педагогической науки, практико-ориентированной и максимально приближенной к реальной профессиональной деятельности.

В процессе исследования авторами были использованы следующие методы: теоретические (анализ; синтез; обобщение; моделирование); диагностические (анкетирование; наблюдение; интервьюирование; опрос; беседа; метод задач и заданий); эмпирические (изучение опыта работы образовательных организаций, учебно-методической документации; педагогическое наблюдение); экспериментальные (констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты).

Опытно-экспериментальной базой исследования являлся Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова и МОБУ СОШ № 33 имени Л.Г. Колосовой г. Якутска.

Всего исследованием было охвачено 85 студентов Северо-Восточного федерального университета. Анализ результатов педагогического наблюдения позволил сделать вывод о том, что молодому учителю необходимы следующие компетенции: ИКТ-компетентность (92%), эмоциональный интеллект (75%), коммуникативная компетенция (владение ораторским искусством, умение общаться с детьми, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (83%), готовность к восприятию новых знаний (70%), умение планировать собственную деятельность (64%), способность работать в команде (81%), творческое мышление (45%), адаптивность (32%), инициативность (17%).

В результате реализации школьно-вузовского партнерства произошло усиление практической подготовки обучающихся, формирование компетенций, определяющих профессиональное развитие будущих педагогов уже в период обучения в образовательной организации. Таким образом, в период обучения в вузе студенты получили необходимые навыки и умения для распространения и популяризации знаний иностранных языков, литературы, культуры и использования их в воспитательной работе, что также отражено как одно из требований к результатам обучения по программе «Педагогическое образование».

Анализ данных опроса молодых учителей (35 учителей в возрасте от 21 до 25 лет, имеющих стаж не более 3 лет) позволил сделать вывод о том, что существуют моменты, требующие особого внимания на этапе подготовки будущих учителей:

1. Чрезвычайно важно в период обучения в вузе сформировать у студентов приверженность выбранной профессии, поскольку уход выпускника из профессии означает невозврат затрат государства на подготовку кадров.

2. В современных, стремительно меняющихся условиях возрастает ценность зрелости специалиста, его готовность мыслить стратегически и действовать сообразно требованиям возникающих ситуаций, а также понимать основные тенденции выстраивания собственной профессиональной траектории и развития общества в целом.

3. Процесс обучения в последние годы все более индивидуализируется, и общество переходит к системе «образования через всю жизнь». В связи с этим студент и молодой специалист оказывается в ситуациях, требующих наличия волевых качеств личности – целеустремленности, последовательности, способности самостоятельно принимать решения, готовности отвечать за их последствия и пр.

4. Современный педагог помимо профессиональных знаний, умений и навыков обязан обладать высокими нравственными качествами.

Работа в профессиональном сообществе в тандеме с научными руководителями воздействует на процесс профессионального становления будущего специалиста и на его личностное развитие. Формирование приверженности к традициям, истории, нормам, правилам взаимоотношений в коллективе повышает уровень психологической комфортности и защищенности студента. Кроме того, школьно-вузовское партнерство дает возможность студентам ознакомиться с материально-техническим обеспечением будущих рабочих мест. Оно способствует преемственности между периодом обучения в вузе и началом профессиональной деятельности.

При организации школьно-вузовского партнерства важно придерживаться принципа системности, избегая реализации разрозненных мероприятий, не помогающих обучающимся в профессиональном становлении, не соответствующих их профессиональным интересам.

Школьно-вузовское партнерство является эффективным при условии соблюдения комплекса условий, обеспечивающих раскрытие творческих способностей и самореализацию личности обучающихся: использование традиций и позитивного опыта, накопленного коллективом образовательного учреждения для становления, функционирования и развития системы научно-воспитательной работы, их сочетание с поиском новых форм и направлений; изучение интересов, мониторинг профессиональных и ценностных ориентаций обучающихся с целью планирования и организации мероприятий в рамках школьно-вузовского партнерства; реализация научными руководителями координирующей воспита-

тельной внеучебной деятельности, определение ее направления, осуществление контроля и принятие ответственности за ее результаты; создание системы поощрения наиболее активных обучающихся; совершенствование системы управления внеучебной деятельностью; активизация воспитательного потенциала учебных дисциплин для расширения культурного кругозора, творческой и социальной активности обучающихся; осуществление контроля за содержанием и эффективностью учебной и внеучебной работы.

Студенты младших курсов педагогического направления совместно с руководителями разработали общую концепцию школьно-университетского партнерства, организовали работу культурно-образовательного проекта для школьников и работу научного студенческого кружка, в рамках которого студенты были задействованы в активной, системной педагогической деятельности, что позволяло включить будущих учителей в реальные школьные проекты, олимпиадное и конкурсное движение, научно-исследовательскую работу и показать все грани преподавательской деятельности, возможности к саморазвитию, в том числе за счет развития надпрофессиональных навыков (soft skills), творческой самореализации и повышения уровня ответственности.

В результате проделанной работы авторы пришли к выводу, что будущий учитель испытывает дефицит информации о специфике школьной образовательной системы, педагогической деятельности, педагогическом коллективе, родительском сообществе. Начинающие учителя демонстрируют недостаточность практических умений в общении с родителями, обучающимися, коллегами. Все изложенное является стрессогенными факторами и причиной неудовлетворенности, сомнений насчет выбранного профессионального пути и служит предпосылками для возможной причины ухода из образовательной организации.

Участие в культурно-образовательном проекте для школьников дало возможность опробовать различные сценарии и ситуации, применить различные устные и письменные формы речи как для студентов, так и для школьников. Кроме того, такой вид деятельности позволяет повысить профессиональную мотивацию студентов. Процесс работы со школьниками помогает студентам почувствовать ответственность за результаты собственной работы. Возможность разработки собственного сценария мотивирует студентов к созданию качественного продукта.

В процессе реализации школьно-университетского партнерства зафиксированы следующие результаты: у студентов наблюдается формирование и развитие универсальных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций; у обучающихся развились креативность и социальные навыки; закрепились навыки, необходимые для свободного владения иностранным языком: чтение, говорение, письмо и аудирование (по результатам проведенного тестирования в школе); обучающиеся приобрели опыт языкового общения, свободно выражая себя и свои чувства, научились строить отношения в команде и смотреть на проблему с разных точек зрения (за время работы театрального кружка учащиеся сплотились и слаженно работали в группе).

Установление школьно-университетского партнерства оказалось эффективным средством развития креативности обучающихся, так как разрешается задача активизации творческой деятельности во внеучебное время, появляется новая форма контроля усвоения учебного материала учащимися, на занятиях создается комфортная психологическая среда. Вышеизложенное определяет необходимость использования школьно-университетского партнерства не только с целью повышения качества предметной подготовки, раскрытия творческого потенциала нового поколения, но, в большей мере, способствует формированию профессиональных качеств и мышления будущих учителей иностранного языка, для которых также созданы условия для расширения словарного запаса, развития коммуникативных и грамматических навыков, повышения интереса к изучаемому языку, раскрытия творческих способностей и профессионального потенциала обучающихся по программе «Педагогическое образование».

Организовано и апробировано школьно-вузовское партнерство как инструмент профессионального становления будущего учителя, которое включает организацию системной педагогической деятельности для студентов, повышение профессиональной мотивации, осуществление, планирование и координацию школьно-университетского партнерства, методическое сопровождение, психологическую поддержку и контроль деятельности будущего педагога в рамках реализации культурно-образовательных проектов в школе. Таким образом, в процессе планирования, организации, мотивации и контроля практической деятельности осуществляется целенаправленное воздействие на студентов с целью обеспечения их профессионального становления. Результатом системного взаимодействия со школой становится снижение негативных моментов, адаптация будущего учителя к внешней и внутренней среде общеобразовательной организации.

Таким образом, школьно-вузовское партнерство является эффективным инструментом профессионального становления будущего педагога и определяется следующими условиями:

– наличием теоретико-методологического и методического обеспечения процесса приобщения студентов к профессиональной деятельности, а также нормативной базой, регламентирующей деятельность подразделений и всех участников школьно-вузовского партнерства;

– наличием организационной структуры, обеспечивающей четкое взаимодействие между всеми участниками школьно-вузовского партнерства и принятием решений на основе анализа достоверной информации, поступающей по каналам обратной связи.

Установлено, что внедрение школьно-университетского партнерства в образовательную практику подготовки будущих педагогов оказалось эффективным. Спроектированы мероприятия, которые необходимо выполнять с целью профессионального становления будущих учителей и развития у них практических навыков и умений. Для обеспечения профессионального становления будущих учителей были проведены опросы и беседы, обсуждены профессиональные планы на будущее, зафиксировано наличие или отсутствие интереса к будущей профессии, создана команда, объединенная общей целью, состоящая не только из студентов – участников проекта, наставников, но и действующих руководителей образовательных организаций.

Библиографический список

1. Дементьева О.М. Особенности познавательной деятельности в образовательном процессе. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 2.
2. Пряжников Н.С. *Профессиональное и личностное самоопределение*. Москва: Инситут практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
3. Кудрявцев Т.В. *Психологические основы профессионально-технического обучения.* Москва: Педагогика, 1988.
4. Митина Л.М. *Психология профессионального развития учителя.* Москва: Флинта, 1998.
5. Митрофанов К.Г. Основные тенденции развития педагогического образования в мире. *Эксперимент и инновации в школе*. 2010; № 2: 33 – 35. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-tendentsii-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-mire/viewer
6. Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*. 2005; № 31: 2: 235 – 250. DOI: 10.1080/13674580500200277
7. May Britt Postholm, Mark Boylan (Reviewing editor) *Teachers' professional development in school: A review study, Cogent Education.* 2018; № 5: 1. DOI: 10.1080/2331186X.2018.1522781.
8. Vivian Gunn Morris & Lucinda H. Chance Customized professional development for in-service teachers in a school-university partnership. *Journal of In-Service Education*. 1997; № 23: 3, 335 – 348. DOI: 10.1080/13674589700200026.
9. Colleen McLaughlin & Kristine Black-Hawkins A Schools-University Research Partnership: understandings, models and complexities. *Journal of In-Service Education.* 2004; № 30: 2, 265 – 284. DOI: 10.1080/13674580400200245.

References

1. Dement'eva O.M. Osobennosti poznavatel'noj deyatel'nosti v obrazovatel'nom processe. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 2.
2. Pryazhnikov N.S. *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie*. Moskva: Insitut prakticheskoj psihologii, Voronezh: NPO «MOD`EK», 1996.
3. Kudryavcev T.V. *Psihologicheskie osnovy professional'no-tehnicheskogo obucheniya.* Moskva: Pedagogika, 1988.
4. Mitina L.M. *Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya.* Moskva: Flinta, 1998.
5. Mitrofanov K.G. Osnovnye tendencii razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v mire. *`Eksperiment i innovacii v shkole*. 2010; № 2: 33 – 35. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-tendentsii-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-mire/viewer
6. Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*. 2005; № 31: 2: 235 – 250. DOI: 10.1080/13674580500200277
7. May Britt Postholm, Mark Boylan (Reviewing editor) *Teachers' professional development in school: A review study, Cogent Education.* 2018; № 5: 1. DOI: 10.1080/2331186X.2018.1522781.
8. Vivian Gunn Morris & Lucinda H. Chance Customized professional development for in-service teachers in a school-university partnership. *Journal of In-Service Education*. 1997; № 23: 3, 335 – 348. DOI: 10.1080/13674589700200026.
9. Colleen McLaughlin & Kristine Black-Hawkins A Schools-University Research Partnership: understandings, models and complexities. *Journal of In-Service Education.* 2004; № 30: 2, 265 – 284. DOI: 10.1080/13674580400200245.

Статья поступила в редакцию 07.05.20

УДК 37.017 + 908 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00469

***Semenkova S.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Philosophy and Social Sciences, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: semenkova.svet@yandex.ru*

***Anikin I.A.**, student, Faculty of Global Processes, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: mr.anikin.vanya@mail.ru*

FEATURES OF SOVIET PATRIOTISM DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR. Recently, the topic of patriotism has become one of the most discussion topics in Russia. This concept originates from the ancient Greek language and denotes a social and moral principle that characterizes the attitude to one's country. Almost always in a situation of serious challenges in our society, there was an increase in Patriotic sentiment. However, special strength from our country were required by the Great Patriotic war, since one of the goals of Germany, which was formed by Hitler, shortly before the attack on the Soviet Union, was to expand living space and provide food. The great Patriotic war led to a surge of mass patriotism of all segments of the population, from children to the elderly. The main features of mass patriotism were party affiliation, class character, internationalism, demagogy, selfsacrifice, and collectivism. In addition, the Soviet citizens were well aware of the fact that victory is impossible if they are divided, so they did not divide the front and rear, and functioned as a single mechanism. Behind each heroic act were real people, with their own joys and sorrows, but with a common desire to win. It is in unity, not in disunity, that our strength lies, and we, the modern generation, must remember this and take it into account in the process of educating the younger generation.

Key words: **Great Patriotic war, patriotism, mass patriotism, internationalism, selfsacrifice, collectivism, education, Tyumen region, unity of the front and rear.**

***С.Н. Семенкова,** канд. пед. наук, доц., зав. каф. философии и социально-гуманитарных наук Государственного аграрного университета Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: semenkova.svet@yandex.ru*

***И.А. Аникин,** студент, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: mr.anikin.vanya@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ СОВЕТСКОГО ПАТРИОТИЗМА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

В последнее время в России одной из самых дискуссионных стала тема патриотизма. Данное понятие берет свое начало от древнегреческого языка и обозначает общественный и нравственный принцип, характеризующий отношение к своей стране. Практически всегда в ситуации серьезных испытаний в нашем обществе происходил рост патриотических настроений. Однако особых сил от нашей страны потребовала Великая Отечественная война, так как одна из целей Германии, которую сформировал Гитлер незадолго до нападения на Советский Союз, состояла в расширении жизненного пространства и обеспечении продовольствием. Великая Отечественная война привела к всплеску массового патриотизма всех слоев населения, начиная от детей и заканчивая стариками. Основными особенностями проявления массового патриотизма были партийность, классовость, интернационализм, демагогичность, самопожертвование, коллективизм. Кроме этого советские граждане прекрасно осознавали тот факт, что Победа невозможна в случае их разобщенности, поэтому они не делили фронт и тыл, а функционировали как единый механизм. За каждым героическим поступком стояли реальные люди со своими радостями и горестями, но с единым для всех желанием победить. Именно в единстве, а не в разобщенности наша сила, и мы, современное поколение, должны об этом помнить и учитывать это в процессе воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: **Великая Отечественная война, патриотизм, массовый патриотизм, интернационализм, самопожертвование, коллективизм, воспитание, Тюменский край, единство фронта и тыла.**

Патриотизм представляет собой сложный комплекс чувств, закреплённых веками и выражающихся в любви к Родине. Восточноевропейские славяне поклонялись богу, создателю вселенной – Роду, отсюда в русском языке слова Родина, родня, родственники, родословная. В русском национальном самосознании патриотизм связан с готовностью пожертвовать собой ради Родины. В. Даль определяет патриотизм как любовь к отчизне, а патриота – как ревнителя о благе Отечества. Историк Н.М. Карамзин писал: «Патриотизм есть любовь ко благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях». В.И. Ленин считал любовь к Родине одним из самых глубоких чувств, закреплённых веками и тысячелетиями. Таких высказываний можно привести большое количество, ведь патриотизм у русских всегда считался высшей добродетелью. В условиях серьезных испытаний в нашем обществе всегда наблюдался серьезный подъем патриотических настроений. Так было и в исторической битве 1242 года за свободу нашего Отечества с немецкими рыцарями на Чудском озере под предводительством князя Александра Невского, и в конце XVI – начале XVII века, когда во всенародное ополчение вступили представители практически всех сословий и всех народов, населявших Россию, и в 1812 году, когда народное ополчение формировалось в 16 губерниях из крепостных крестьян. Подобных примеров в истории России можно найти великое множество.

Однако одним из самых тяжелых испытаний, выпавших на долю России, является Великая Отечественная война, потребовавшая от каждого без исключения человека особых сил. Дело в том, что в материалах Нюрнбергского процесса говорится, что Гитлер, считавший себя «европейским защитником», отстаивал право германской нации устранять миллионы низших рас, «размножающихся, как черви», призывал развивать технику обезлюживания. Цель Германии в войне против СССР заключалась в расширении жизненного пространства на Восток, обеспечении себя продовольствием. Директивой № 21 под названием «План «Барбаросса», принятой 18 декабря 1940 года, за полгода до нападения на СССР, командованию германских вооружённых сил приказывалось быть готовыми разбить Советскую Россию в ходе кратковременной компании. 2 мая 1941 года члены экономического штаба «Восток» (Германия) на своём совещании записали: «...все вооружённые силы Германии на 3 года войны будут снабжаться за счёт России… надо выкачать из страны всё, что нам необходимо» [1].

Великая Отечественная война, начиная от защиты Брестской крепости до водружения Знамени Победы над Рейхстагом и разгрома Японии, способствовала проявлению массового патриотизма советских граждан, который явился основой духовно-нравственного превосходства над фашизмом, в первую очередь основой победы над Германией. В условиях участившихся попыток переписывания истории и уменьшения роли нашей страны в победе над Германией становится актуальным изучение и анализ вклада в Победу не только нашей страны в целом, но и каждого отдельно взятого советского гражданина. Цель статьи состоит в том, чтобы с помощью изучения исторических документов и архивов семейной истории раскрыть особенности проявления советского патриотизма в годы Великой Отечественной войны на примере Тюменского края.

Главными принципами советской культурной политики и основными видами социализации молодежи признавались «…партийность, классовость, интернационализм, демагогичность» [2]. «Эти принципы стали реализовываться буквально с первых дней провозглашения Советской власти» [2] и распространялись не только на взрослое население нашей страны, но и лежали в основе воспитания подрастающего поколения. Дело в том, что «государство определило детство как высшую ценность, а его воспитание – как одно из приоритетных направлений советской политики, т.к. на подрастающее поколение возлагались большие надежды. Акцент делался, прежде всего, не на семейном, а на коллективном воспитании» [3]. Данные принципы легли в основу массового патриотизма советских граждан в годы Великой Отечественной войны, являясь одной из его главных особенностей. Народное ополчение начало складываться вследствие указа ГКО от 24 июня 1941 г. с создания истребительных батальонов. Проявлением массового патриотизма являлись многотысячные очереди добровольцев в военные комиссариаты, а первые отряды партизан стали создаваться уже 22 июня 1941 года. За подвиги, совершённые в годы Великой Отечественной войны в СССР, звание Героев Советского Союза получили 11 657 человек, из них 3 051 посмертно [4]. За каждым героическим поступком стояли реальные люди, которые порой на пределе человеческих возможностей приближали Победу. Дело в том, что ни один, даже самый дальний уголок нашей необъятной страны не остался безучастным перед великой бедой, с которой столкнулось наше Отечество. Сибиряки сражались на всех участках советско-германского фронта. Еще маршал Советского Союза Георгий Константинович Жуков писал: «Там, где действовали сибиряки, я всегда был уверен в том, что они с честью и боевой доблестью выполнят возложенную на них задачу» [5]. В годы Великой Отечественной войны из Сибирского военного округа ушли на фронт 2 млн 641 тыс. человек, в том числе более 250 тысяч воинов были призваны с территории сегодняшней Тюменской области, половина из которых погибли или пропали без вести. В списках потерь более 103 тысяч фронтовиков [6]. По уточнённым данным, не вернулись 105 503, из них погибли в боях и в плену, умерли от ран 83 404 фронтовиков, пропали без вести 20 289, из 4 стрелковых дивизий, полностью сформированных в Тюмени и Ишиме, три погибли в тяжёлых боях [6].

В ночь с 22 на 23 июня 1941 года в г. Ишим поступила телеграмма от наркома обороны маршала Тимошенко «О призыве из запаса лиц среднего, младшего и рядового состава». Уже на следующий день только в городе Ишиме было подано около 100 заявлений добровольцев, в том числе 34 – от женщин [7]. В результате к ноябрю 1941 года в Тюмени и Ишиме были сформированы 368-я, 384я, 364-я стрелковые дивизии, а к маю 1942 года – 175-я и 229-я стрелковые дивизии, три стрелковые, две истребительно-противотанковые, 6-я, 7-я и 3-я артиллерийские бригады. Кроме этого происходило второе формирование 175 стрелковой дивизии (призыв 1923, 1924 годов рождения), которая впоследствии воевала под Харьковом, бойцы и командиры которой погибли или оказались в плену [7]. Особое внимание хотелось бы уделить 229-й Сибирской стрелковой дивизии, сформированной под Ишимом и сражавшейся на Западном, Волховском, Ленинградском, 3-м Белорусском, 1-м Украинском фронтах. Дивизия участвовала и в Смоленском сражении, и в битвах под Москвой, Сталинградом, Ленинградом, а также принимала активное участие в Новгородской, Псковской, Тартуской, Рижской, Висло-Одерской, Верхнесилезской, Брянской, Пражской операциях. Дивизия первого формирования погибла в 1941 году. Второй состав 229-й стрелковой дивизии погиб под Сталинградом 10 августа 1942 года, из 10 тысяч бойцов из-за Дона вышли только 750 человек [8]. В целом сибиряки прославились своей отвагой, званием Героя Советского Союза были удостоены 97 человек, призванных в ряды Красной Армии на территории Тюменской области, 8 ямальцев и 11 югорчан [4]. Данные примеры свидетельствуют о еще двух очень важных особенностях массового патриотизма – проявлении коллективизма и самопожертвовании советских граждан.

Помимо непосредственного участия в боевых действиях сибиряки значительный вклад внесли и на трудовом фронте. В военные годы фронт и тыл функционировали как единый механизм. В этом состояла еще одна главная особенность массового патриотизма в годы Великой Отечественной войны в нашей стране. Все без исключения люди понимали, что фронт и тыл едины, что один без другого невозможен, что без этого единства невозможна Победа. Тыл работал на основе главного принципа: «Все для фронта! Всё для победы». От Тюменского отделения Свердловской железной дороги с востока на запад отправляли вооружение, боевую технику, продовольствие, боевые формирования, одежду. В цехах вагонного депо изготавливались мины, миномёты, автоматы, грузили строительный лес, отправили на фронт поезд-баню, а с запада на восток шли эшелоны не только с ранеными бойцами, но и с эвакуированными предприятиями. Летом 1941 года с запада за Урал было эвакуировано 37 из 47 судостроительных заводов. В Тюмень были отправлены предприятия из Ленинграда, Москвы, Херсона, Керчи, Рыбинска. Так, на базе Тюменского судостроительного и судоремонтного заводов был создан завод № 639. Главной продукцией нового предприятия стали торпедные катера. За время войны завод выпустил 165 торпедных катеров, которые воевали на Чёрном, Балтийском морях, Тихом океане, Онежском и Ладожском озёрах [9].

Все как один встали на защиту Родины не только на фронте, но и в тылу. В период Великой Отечественной войны в Тюмени работало 25 эвакогоспиталей, 4 – в Ишиме, 2 – в Ялуторовске, 1 – в Заводоуковске и 1 – в Голышманово. Кроме этого в первые годы войны на территорию современной Тюменской области было эвакуировано 8 394 человека из 64 детских учреждений. Более 80% детей прибыло из блокадного Ленинграда (в Кулаково, Зырянку, Антипино, Верхний Бор, Ембаево, Тураево, Борки, Новые Юрты, Емуртлу и другие районы Зауралья) [10]. Так, «…14 декабря 1941 на станцию Заводоуковская в теплушках из блокадного Ленинграда были привезены 155 детей, работников архитектурного, художественного и литературного фонда и с ними 16 взрослых. На другой день за ними из Емуртлы были привезены подводы. Стоял 40-градусный мороз, и детей, закутанных в тулупы и шали, емуртлинские жители встречали, чем могли: кто с молоком, кто с салом, кто принес отварной картошки в чугунке. Емуртлинцы одели, обогрели, накормили ленинградцев и буквально вырвали их из рук голодной смерти» [11].

Все «от мала до велика» встали, кто к станкам, кто вышли в поля. Каждый старался внести свой, пусть маленький вклад в Победу. По приказу Наркомата земледелия с 24 июня в стенах сельскохозяйственного техникума города Тюмени, ныне Государственного аграрного университета Северного Зауралья, была организована работа в 2 смены учебных мастерских для ремонта колхозной сельхозтехники. Отзывались с каникул учащиеся 3 курса отделения механизации и откомандировывались на уборочные работы в МТС, а студенты 2 курса переводились на ремонт уборочных машин. В ряды РККА (Рабоче-Крестьянская Красная Армия) уже 25 июня был призван заведующий хозчастью А.П. Устинов, старший бухгалтер А.С. Климшин, преподаватель В.А. Косарев, шофёры В.К. Парфёнов, А. Горбунов, тракторист Васильев, электромонтёры Я.Д. Хотемцев и З. Халитов, заведующий производственными мастерскими Жерновников, столяр Канников, плотник Кропотов, преподаватель военной подготовки Б.Е. Мальцев, служащий Жигарев. В ряды РККА также были призваны студенты старших курсов П.Н. Ожогин с отделения механизации, П.С. Шаров с отделения земледелия [12]. Данная информация является достаточно ярким примером единства всех и каждого.

За каждым героическим поступком стояли реальные люди со своими радостями и горестями, но с единым для всех желанием победить. Вклад в Победу над нацизмом внесли буквально все без исключения советские граждане и на фронте, и в тылу, и в городах, и в селах. Так, в боях за освобождение Польши от фашистов под селом Стасино был смертельно ранен сержант, стрелок-радист Михаил Иванович Анашенко, который призывался на фронт Викуловским райвоенкоматом. И было ему тогда 19 лет. Лётчики, да и сами стрелки знали об уязвимости в самолёте Ил-2 места стрелка-радиста. Анашенко М.И. служил в 175 истребительном дивизионе 253 стрелковой дивизии. Умер в госпитале 16.08.1944 г., похоронен на Украине [13].

Вот еще несколько примеров проявления коллективизма и самопожертвования. 2 февраля 2020 года исполнилось 77 лет с разгрома фашистов в самом величайшем сражении Второй мировой войны – Сталинградской битве. В боях под Сталинградом в составе Сталинградского фронта с июня и вплоть до ранения в сентябре 1942 года воевал Звонарёв В.Т., командир 2-го дивизиона 200 миномётного полка. В своём дневнике и письмах с фронта В.Т. Звонарёв писал: «Под Сталинградом были подготовлены рвы. Мы полностью использовали эти сооружения, и надо сказать, что они хорошую пользу нам сослужили. Правда, мы немного их дооборудовали. Сделали ходы сообщения, отрыли отдельные ячейки, дополнительно сделали блиндажи и капониры, что позволило нам длительное время находиться в обороне и сдерживать врага». «Во время бомбёжки одна из бомб угодила в двухэтажный дом. У этого дома отвалилось полстены. Пол на втором этаже чудом держался. Когда пыль опала, я увидел, что хирург делает операцию тяжело раненому солдату. Какую надо было иметь силу воли и мужество, чтобы в такой ситуации продолжать операцию!». «В Сталинграде от немецких окопов мне приходилось быть на расстоянии броска гранаты. Наша 9 артиллерийская дивизия была подчинена главному командованию, орудия сосредотачивались на одном из главных направлений». После ранения и восстановления в госпитале с июля 1943 года по май 1944 года капитан Звонарёв В.Т. в составе 3-го Украинского фронта освобождал от немецко-фашистских захватчиков территорию Украины, а в составе 9 Запорожской артиллеристской дивизии – город Запорожье. В 1943 году он пишет жене в село Малахово Викуловского района: «Сегодня 17 июля. Пока жив. С утра перешли в наступление. Сейчас веду всем своим подразделением огонь. Кругом всё горит и стонет. Кромешный ад. Пишу в блиндаже». 8 апреля со станции Новохопёрской под Воронежем он пишет: «Сейчас отправляюсь на фронт. У меня одно желание – посмотреть на сына, каков он сейчас стал». В результате ранения орденоносец, гвардии майор 9 артиллерийской дивизии Звонарёв В.Т. был уволен в запас приказом командующего артиллерией СА № 0937 от 4.11.1944 г.

Губин Иван Яковлевич 1916 года рождения был призван на фронт в 1941 году, служил водителем на полуторке. Последнее, что вспоминал его сослуживец, он видел, как Иван Яковлевич под разрывами бомб и градом пуль пытался подвести боеприпасы на передовую. По официальной версии пропал без вести. Только в 2000-х годах удалось найти информацию, что Иван Яковлевич попал в плен, оказался в Шталаге 352, погиб в плену 7 июня 1942 года и захоронен в деревне Масюковщина Минской области республики Беларусь [13]. Его брат, Губин Петр Яковлевич (1923 г. р.), начинал свой боевой путь в составе 229-ой стрелковой дивизии, которая в последующем была отправлена под Сталинград. Оказался среди тех немногих, кто смог выйти из окружения и пошел с боями дальше. Умер от ран 27 июля 1943 года, похоронен в Сталинской области, в лесу, севернее села Пришиб [14]. Когда началась Великая Отечественная война, их сестре, Губиной Марфе Яковлевне, был всего 21 год. С первых дней войны она работала в тылу, на самой тяжелой работе – валила лес для нужд фронта. Параллельно с работой на лесоповале воспитывала двух младших братьев, которые остались круглыми сиротами после смерти отца и матери. После выхода на заслуженный отдых Марфе Яковлевне за добросовестный и многолетний труд было присвоено звание «Ветеран труда», а 26 мая 2005 года – звание «Ветеран трудового фронта». Вот только немногие примеры проявления массового патриотизма наших граждан в годы Великой Отечественной войны.

Таким образом, благодаря массовому патриотизму, в основе которого лежали коллективизм, самопожертвование, интернационализм, партийность, классовость, наш народ победил. Люди не делали различия между фронтом и тылом, они прекрасно понимали, что только в единстве наша сила. В этом и состоят главные особенности массового патриотизма советских граждан в годы Великой Отечественной войны. Поведение взрослых служило хорошим примером для детей, которые в то сложное время взрослели очень рано. Да, мы победили в той Великой войне, но какой ценой, какими нечеловеческими усилиями… Война прошла по каждой без исключения советской семье. Молодое поколение современной России так или иначе знает эти маленькие семейные истории, которые, на наш взгляд, необходимо сохранять и культивировать, ведь из этих складывается большая история проявления массового патриотизма советских граждан и история огромной страны. Мы должны помнить то, что наши бабушки и дедушки победили в результате единства, они не разделяли вклад фронта и тыла. Мы не должны допустить повторения истории или ее переписывания, необходимо сохранять в памяти тот подвиг, который они совершили, несмотря на то, что все меньше остается с нами реальных свидетелей тех жестоких событий. Ведь от того, как мы будем сохранять в памяти события Великой Отечественной войны, как будем чтить старшее поколение, зависит и то, чему мы будем воспитывать подрастающее поколение, что мы вложим в их умы, головы и сердца.

Библиографический список

1. *Нюрнбергский процесс, сборник материалов*. Available at: https://coollib.com/b/197062/read
2. Гончаренко О.Н. Формирование патриотизма интеллигенцией Зауралья в советский период. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017; № 11 (65): 101 – 104.
3. Семенкова С.Н. *История, современное состояние и тенденции развития системы социально-педагогической помощи детям (на примере Тюменской области):* монография. Саратов, 2016.
4. *Герои Великой Отечественной войны*. Available at: https://s30556663155.mirtesen.ru/blog/43945842977/Geroi-Velikoy-Otechestvennoy-voynyi?utm_referrer=mirtesen.ru
5. *Г.К. Жуков о сибиряках*. Available at: http://www.vsp.ru/2001/12/05/g-k-zhukov-o-sibiryakah/
6. *Народ Великой Победы: народы Западной Сибири*. Available at: https://www.rodinatyumen.ru/spetsproekty/narod-velikoy-pobedy/
7. Филиппов А.А. Ишим в годы Великой Отечественной войны (на примере фондов Ишимского историко-краеведческого музея). *Вопросы исторической науки*: материалы II Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2013: 73 – 75. Available at: https://moluch.ru/conf/hist/archive/85/3871/
8. Гулякин А. *Боевой путь 229-й стрелковой дивизии*. Available at: http://www.kmishim.ru/spasibo_vam_za_pobedu/boevoj_put_229-j_strelkovoj_divizii/
9. *Очерки истории Тюменской области*. Тюмень: Издательско-полиграфическое предприятие «Тюмень», 1994.
10. Снегирева Л.И. Прием и размещение эвакуированных детских учреждений в Западносибирском тылу (1941 – 1943 годы). *Вестник ТГПУ*. 2018; № 5 (194): 143 – 156.
11. Шонова Е.А., Семенкова С.Н. Социально-педагогическая помощь эвакуированным в Тюменском крае. *Интеграция науки и практики для развития агропромышленного комплекса*: материалы 2-й Национальной научно-практической конференции. Тюмень, 2019: 404 – 407.
12. Звонарева Л.В., Мазурак Н.С. *От реального училища до академии. 1879 – 1959 – 2009. Очерк истории*. Тюмень, 2009.
13. *Подвиг народа: информационный ресурс*. Available at: //podvignaroda.ru/?#tab=navPeople_search
14. Гольдберг Р. Потерялся на войне…Охота за тенью. *Знамя Правды*. 2011; № 76 (9516): 2.

References

1. *Nyurnbergskij process, sbornik materialov*. Available at: https://coollib.com/b/197062/read
2. Goncharenko O.N. Formirovanie patriotizma intelligenciej Zaural'ya v sovetskij period. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2017; № 11 (65): 101 – 104.
3. Semenkova S.N. *Istoriya, sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya sistemy social'no-pedagogicheskoj pomoschi detyam (na primere Tyumenskoj oblasti):* monografiya. Saratov, 2016.
4. *Geroi Velikoj Otechestvennoj vojny*. Available at: https://s30556663155.mirtesen.ru/blog/43945842977/Geroi-Velikoy-Otechestvennoy-voynyi?utm_referrer=mirtesen.ru
5. *G.K. Zhukov o sibiryakah*. Available at: http://www.vsp.ru/2001/12/05/g-k-zhukov-o-sibiryakah/
6. *Narod Velikoj Pobedy: narody Zapadnoj Sibiri*. Available at: https://www.rodinatyumen.ru/spetsproekty/narod-velikoy-pobedy/
7. Filippov A.A. Ishim v gody Velikoj Otechestvennoj vojny (na primere fondov Ishimskogo istoriko-kraevedcheskogo muzeya). *Voprosy istoricheskoj nauki*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2013: 73 – 75. Available at: https://moluch.ru/conf/hist/archive/85/3871/
8. Gulyakin A. *Boevoj put' 229-j strelkovoj divizii*. Available at: http://www.kmishim.ru/spasibo_vam_za_pobedu/boevoj_put_229-j_strelkovoj_divizii/
9. *Ocherki istorii Tyumenskoj oblasti*. Tyumen': Izdatel'sko-poligraficheskoe predpriyatie «Tyumen'», 1994.
10. Snegireva L.I. Priem i razmeschenie `evakuirovannyh detskih uchrezhdenij v Zapadnosibirskom tylu (1941 – 1943 gody). *Vestnik TGPU*. 2018; № 5 (194): 143 – 156.
11. Shonova E.A., Semenkova S.N. Social'no-pedagogicheskaya pomosch' `evakuirovannym v Tyumenskom krae. *Integraciya nauki i praktiki dlya razvitiya agropromyshlennogo kompleksa*: materialy 2-j Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tyumen', 2019: 404 – 407.
12. Zvonareva L.V., Mazurak N.S. *--Ot real'nogo uchilischa do akademii. 1879 1959 2009. Ocherk istorii*. Tyumen', 2009.
13. *Podvig naroda: informacionnyj resurs*. Available at: //podvignaroda.ru/?#tab=navPeople_search
14. Gol'dberg R. Poteryalsya na vojne…Ohota za ten'yu. *Znamya Pravdy*. 2011; № 76 (9516): 2.

Статья поступила в редакцию 24.04.20

УДК 37.013.43 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00470

Spitsyna E.V., *postgraduate, Department of Musical Art, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: vasilyok.79@mail.ru*

THE INNOVATIVE PLATFORM "MES" AS A MEANS OF DEVELOPING INTEREST IN CHAMBER AND SYMPHONIC MUSIC IN ADOLESCENTS. The article discusses features of formation of interests of adolescents in the field of musical art. The role and place of musical performance in the structure of these needs are determined. The work and capabilities of modern innovative platforms are described, among which the work of the Moscow Electronic School is highlighted. The role and place of the MES platform as a means of generating interest in chamber and symphonic music in adolescents is analyzed. Examples of using educational resources of the MES Library, namely, methods and forms of working with them, are given. The principles of organizing work with teenagers in general education schools within the framework of this educational platform are recommended, and the factors of the teacher's readiness to implement new pedagogical technologies are indicated.

Key words: **musical art, teenager, musical interest, innovative platform, chamber and symphonic music.**

Е.В. Спицына, *аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: vasilyok.79@mail.ru*

ИННОВАЦИОННАЯ ПЛАТФОРМА «МЭШ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К КАМЕРНОЙ И СИМФОНИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ У ПОДРОСТКОВ

В статье рассмотрены особенности формирования интересов подростков в сфере музыкального искусства. Определены роль и место музыкального исполнительства в структуре этих потребностей. Проведен анализ возможностей современных инновационных платформ, среди которых выделена работа «Московской электронной школы». Впервые рассмотрена роль и место платформы «МЭШ» как средства формирования интереса к камерной и симфонической музыке у подростков. Приведены примеры использования образовательных ресурсов библиотеки «МЭШ», а именно методы и формы работы с ними. Рекомендованы принципы организации работы с подростками общеобразовательной школы в рамках применения данной образовательной платформы и указаны факторы степени готовности учителя к внедрению в практику новых педагогических технологий.

Ключевые слова: **музыкальное искусство, подросток, музыкальный интерес, инновационная платформа, камерная и симфоническая музыка.**

В современных условиях значительно актуализируется проблема формирования интересов подрастающего поколения, от которых зависит дальнейшее состояние воспитанности людей в обществе, их гуманистическое отношение к различным явлениям окружающей действительности. Потребность в художественно-эстетической культуре является одной из основополагающих эстетических потребностей личности.

Интересы у детей подросткового возраста в основе своей приобретают форму настоящей страсти, серьезных увлечений, которые буквально захватывают школьников, часто в ущерб всем другим увлечениям. Нередко к неустойчивости и разбросанности интересов школьников в подростковом периоде приводят большое любопытство, стремление к познанию – они не всегда могут принести пользу воспитанию личности.

Проблема музыкально-эстетической деятельности подрастающего поколения актуальна и сегодня. Общие вопросы исторического развития музыкально-эстетического воспитания, принципы и методы музыкального воспитания и обучения исследовались О. Апраксиной, Л. Арчажниковой, Б. Асафьевым, Л. Баренбойм, Н. Ветлугиной, Д. Кабалевским, К. Орфом, В. Ражниковым, А. Сохор, В. Холоповой, Т. Чередниченко, Л. Школяр и др.

Исследование проблемы формирования интереса в сфере музыкального искусства давно привлекает педагогов и ученых. В современной музыкально-педагогической науке эта проблема разработана достаточно широко – во многих трудах музыкальный интерес рассматривается как направленность личности на познание произведений музыкального искусства через активное стремление к музыкальной деятельности (Т. Краснoперова, Н. Ломакина, Т. Мальцева,

Ю. Черкашина и др.). В трудах ученых изучаются особенности интереса подростков к классической музыке, определена специфика его формирования с учетом возрастных особенностей школьников, разработаны практические рекомендации по формированию интереса обучающихся к тому или иному виду музыкальной деятельности.

Музыкальное воспитание – одна из основ эстетического воспитания, играющая важную роль в духовном развитии человека, средство формирования гармоничного единства эмоциональной и интеллектуальной сфер личности, и на этой базе – мировоззренческих представлений и ценностных ориентаций. Благодаря специфической интонационно-процессуальной природе музыки как средству эстетического воздействия музыкальное воспитание сказывается не только на художественной сфере, но и на общем духовном развитии личности. В процессе активных занятий музыкой формируются такие способности, как образное воображение, память, творческое мышление, фантазия и тому подобное. Эффективный путь реализации воспитательного потенциала музыкального искусства заключается в использовании интонационных особенностей его как формы общественного сознания, характерных для музыки механизмов воздействия на личность; признании приоритетности восприятия как основы творческого процесса в познании и интерпретации искусства, формы проявления активного отношения к искусству и действительности [1, с. 23].

Проблема формирования художественно-эстетической культуры охватывает все аспекты внешнего и внутреннего преобразования личности как эстетической и духовно-нравственной единицы. Она органически связана с различными видами воспитания и затрагивает целостный процесс эмоционально-образного воздействия на подрастающего индивидуума [2].

Главной целью уроков искусства в общеобразовательной школе является развитие у обучающихся интереса к классической музыке, а на основе этого – умения понимать, анализировать и чувствовать музыкальные произведения, наслаждаться ими, испытывая потребность в систематическом общении с музыкальным искусством. Таким образом, в основе музыкального образования лежит главное – привить учащимся любовь и интерес к музыкальному творчеству отечественных и зарубежных композиторов, научить их разбираться в многообразии стилей, отличающих композиторов, эпохи, исполнителей; понимать основную идею, характер и цель произведений. Если сказать по-иному, необходимо привить культуру духовного развития. Стоит отметить, что урок музыки в школе является единственным предметом, где ребёнок может соприкоснуться с произведением музыкального искусства в том качестве, в котором оно существует. И именно от учителя музыки зависит то, как ученик примет музыкальное произведение внутри себя.

Актуально в этом контексте мнение В.А. Сухомлинского, который утверждал, что «подросток становится настоящим человеком только тогда, когда он умеет пристально всматриваться не только в окружающий мир, но и в самого себя, когда он стремится познать не только вещи и явления вокруг себя, но и свой внутренний мир, когда силы направлены на то, чтобы сделать самого себя лучшим, более совершенным» [3, с. 229, 444].

Подросток реализует свой интерес в процессе основной деятельности, так как сильнейшим мотивом в обучении является именно познавательный интерес, который активно взаимодействует с системой ценностных ориентаций, целями, результатами деятельности, отражает все составляющие личности: интеллект, чувства, волю**.** При определенных условиях интерес является средством живого, увлекательного обучения. Он направлен на развитие познавательной деятельности и перерастает в устойчивую черту характера.

Анализ результатов социологических исследований последних лет показал, что многие подростки в современных условиях жизни в основе своей не могут посещать театральные представления, концерты, не имеют возможности учиться в различных школах искусств и посещать внебюджетные кружки эстетической направленности в учреждениях системы дополнительного образования. Прежде всего, это связано с материальными проблемами в семье или отсутствием времени как такового.

Восприятие (слушание) – один из основных видов деятельности на уроках музыки у подростков. Именно слушание музыкального произведения является для школьников самым сложным и неинтересным. Осознанное восприятие музыки – основа формирования музыкальной культуры ребёнка. Способность дать эстетическую оценку произведению после восприятия и есть показатель этой культуры, помогающий учителю определить, с каким интересом ученик усвоил прослушанный материал, активизировались его мыслительные процессы или нет. Целью уроков становится понимание школьниками и осмысленное восприятие ими аналогии сложных жизненных ситуаций и их отражение в крупных музыкальных формах, возможности сопоставления драматургии крупных музыкальных форм и интонационных особенностей музыки в камерных и симфонических произведениях.

Традиционное восприятие музыкального произведения включает в себя способность переживать чувства и эмоции, выраженные композитором. Особенности восприятия музыки связаны с работой воображения. Деятельность музыкального воображения непосредственно соединена с музыкально-слуховыми представлениями, которые развиваются на основе восприятия музыки, поставляющего слуху живые впечатления непосредственно звучащей музыки. Но слуховые представления, как указывал Б.М. Теплов в работе «Музыкальные переживания», обязательно должны включать в себя зрительные, двигательные и какие-либо еще моменты. Особенно большое значение в работе воображения играют зрительные образы [4, с. 36].

Слушая камерные и симфонические произведения, подросток активизирует свои мыслительные процессы. У него развиваются музыкальные способности, воспитывается художественный вкус и интерес к искусству.

Отметим, что пение также является естественным способом выражения эмоций и эстетических чувств, действенным средством активного привлечения подростков к музыке. Это самый доступный, но не основополагающий вид деятельности на уроке, который вызывает высокий интерес у детей и приносит им эстетическое наслаждение. Будучи эффективным средством развития музыкальных способностей, пение имеет значительный воспитательный потенциал, формирует высокие человеческие качества, воспитывает чувство коллективизма, личной ответственности за общий результат. Это, пожалуй, единственный вид деятельности на уроке музыки, который вызывает живой интерес у подростков. Но и метод «переинтонирования» прослушанных камерных и симфонических произведений также должен занимать место на уроках музыки в общеобразовательных учреждениях.

Накопление учащимися знаний, музыкально-эстетического опыта, овладение умениями музыкальной деятельности не обеспечивают сами по себе высокого уровня восприятия. Предъявление повышенных требований к управлению музыкальным восприятием школьников требует от учителя адекватных методов педагогической деятельности.

Организуя работу подростков общеобразовательной школы, следует руководствоваться следующими принципами:

– соответствие содержания обучения целям и задачам;

– доступность музыкального материала;

– систематичность и последовательность в изложении материала.

– учет исходного фонда музыкальных знаний, опыт музыкально-слуховых представлений как основы для успешного осуществления перехода к познанию музыки от известного к неизвестному;

– использование произведений небольших по объему, но ярких по звучанию, способных вызвать удивление, заинтересованность, переживания и реализовать образовательную, воспитательную и развивающую функции обучения.

Важно практиковать у учащихся понимание неразрывной связи музыки с жизнью, помочь им убедиться в том, что без музыки жизнь человека становится обедненной, неполноценной, серой.

У подростков ярко проявляется потребность в самовоспитании, которая начинает служить не только средством самоутверждения в классе, становясь значимой сама по себе. Естественно, что в процессе самовоспитания подростки ставят привлекательные цели. Если они поймут, что назначение музыки не столько в том, чтобы развлекать, а, прежде всего, чтобы улучшать, украшать жизнь человека, то возникнет благоприятная возможность сделать ее источником воспитания и самовоспитания подростков.

Одним из инновационных средств музыкального обучения и воспитания является платформа «Московская электронная школа». Это новейший проект модернизации столичной системы образования. Он успешно применяется 4 года и внедрен сегодня во все образовательные учреждения города Москвы. Это инновация в столичном образовании, которая показала свою эффективность в проведении интересных уроков. Платформа «МЭШ» позволяет учителям давать детям знания по самым современным методикам, повышая их мотивацию и интерес к предметам. В то же время учащимся предоставляется возможность находить и использовать любые учебные материалы.

При переходе музыкального образования в режим с помощью любых инновационных платформ, в том числе и «МЭШ», определяющим является готовность учителя музыки к инновациям, степень готовности учителя к внедрению в практику новых педагогических технологий зависит от многих факторов:

1) от образования учителя;

2) уровня его комплексной музыкально-педагогической подготовки;

3) кругозора;

4) методической подготовленности, владения инновационными технологиями;

5) медиаоснащенностью процесса музыкального обучения;

6) трансформация собственного опыта в авторскую методическую систему.

Инновационное применение платформы «МЭШ» на уроке музыки заключается в:

– вынесении учебно-воспитательного процесса за рамки урока: проектная деятельность, уроки-экскурсии, уроки-концерты, занятия-путешествия, музыкальные викторины; погружение в тему через выпуски музыкальных стенгазет, видеорепортажей и т.д.;

– междисциплинарном интеграционном объединении различных образовательных дисциплин в единой задаче общего воспитательного процесса.

«МЭШ» помогает педагогам активно применять цифровые ресурсы на уроках в своей деятельности. Предлагается широкое использование интегрированных (дуальных) уроков, например, математики и музыки, музыки и литературы и др. Платформа имеет свою библиотеку, которой можно пользоваться при подготовке к занятиям. Также для педагогов есть множество курсов разных направлений.

«МЭШ» предлагает наряду с другими курсами разработку сценария урока по предмету «Музыка». Учитель имеет возможность создать свой сценарий, наполнив его содержанием, которое отвечает запросам обучающихся, индивидуальным особенностями каждого класса или группы детей. Это повышает эффективность уроков и развивает у подростков дальнейший интерес к занятиям. В настоящее время у столичных школьников открыт доступ к урокам, созданным лучшими педагогами города. Материалы электронной библиотеки позволяют учителям разнообразить уроки искусства и дают возможность ученикам познакомиться с лучшими образцами мирового музыкального искусства. Проверить знания и узнать впечатления обучающихся от прослушанных музыкальных произведений позволяет тестовая система библиотеки МЭШ, представленная как отдельно взятое тестовое задание, так и тест (комплекс из нескольких тестовых заданий).

Расширить слуховые познания учащихся в камерной и симфонической музыке на уроках музыкального искусства поможет метод использования компьютерных проектов информационного, исследовательского, творческого направлений. Материалы библиотеки «МЭШ» (так называемые «Атомики») помогают школьникам в выполнении следующих видов компьютерных проектов: информационные – живая музыкальная газета, музыкальный справочник, виртуальная экскурсия в мир камерной или симфонической музыки и исследовательские проекты – исследование творческого наследия композитора, нахождение интересных классических произведений, обоснование их значимости для слушателей и др.

Особое внимание необходимо уделять применению различных творческих форм работы со школьниками: коллективные фронтальные задания, групповые задания; индивидуальные или парные формы работы, использование электронных материалов (отдельных типов файлов: изображения, видео, аудио, анимации), создание учениками собственных уроков-презентаций (интеграция различных объектов в один формат – web-страницы) о творчестве композиторов и тому подобное.

Под влиянием учебно-воспитательной работы образовательных учреждений и детских школ искусств у подростков начинают формироваться и ярко проявляться способности, связанные с их интересами и склонностями. Очень важно для художественно-творческой самореализации подростков создать условия для накопления запаса музыкальных впечатлений, объема репертуара, опыта музыкальной слуховой деятельности.

Безусловно, образовательная платформа «МЭШ» помогает ученику в восприятии музыкального искусства, пробуждает у него интерес к камерной и симфонической музыке, особенно если уроки преподает педагог, который владеет инновационными методами обучения, полихудожественно компетентен и очень любит свою работу. И старания учителя не будут напрасными, а станут более плодотворными, если подростка вне общеобразовательного учреждения окружает атмосфера любви и уважения к классической музыке. В первую очередь это касается его семьи, если в ней поддерживается интерес к музыкальному искусству.

Таким образом, платформа «МЭШ» представляет собой перспективное инновационное поле, обладающее широким педагогическим потенциалом в отношении стимулирования и развития интереса подростков к классической, в частности камерной и симфонической музыке.

Библиографический список

1. Бурлина Е.Я. *О понятии «музыкальный интерес»*. Музыка, 1975.
2. Щукина Г.И. *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.* Москва: Педагогика, 1988.
3. Сухомлинский В.А. *Избранные произведения:* в 5 т. Москва, 1977; Т. 5.
4. Теплов Б.М. *О музыкальном переживании*. К 35-летию научной деятельности Д.Н. Узнадзе. Тбилиси, 1945.
5. *Московская электронная школа (МЭШ)*. Available at: http://mes.mosedu.ru

References

1. Burlina E.Ya. *O ponyatii «muzykal'nyj interes»*. Muzyka, 1975.
2. Schukina G.I. *Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nyh interesov uchaschihsya.* Moskva: Pedagogika, 1988.
3. Suhomlinskij V.A. *Izbrannye proizvedeniya:* v 5 t. Moskva, 1977; T. 5.
4. Teplov B.M. *O muzykal'nom perezhivanii*. K 35-letiyu nauchnoj deyatel'nosti D.N. Uznadze. Tbilisi, 1945.
5. *Moskovskaya `elektronnaya shkola (M`ESh)*. Available at: http://mes.mosedu.ru

Статья поступила в редакцию 07.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00471

Telminova A.V., *postgraduate, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosova (Magnitogorsk, Russia), E-mail: a-telminova@bk.ru*

ON THE PROBLEM OF SCHOOL BULLYING IN THE SITUATION OF SOCIAL DEVELOPMENT. The article discusses a problem of school bullying. The author substantiates the idea that school bullying is a serious global problem of modern society. The paper discusses causes of bullying and warning signs. Examples of bullying prevention classes are considered. The purpose of this article is to study the problem of school bullying in the situation of social development. The tasks of the work are to review the scientific works of authors of both foreign and Russian literature on the problem of school bullying; to study the concept of "Bullying"; to consider the reasons for school bullying in society; based on the literature studied, develop recommendations for the prevention of school bullying. School bullying is a fairly common form of psychological violence. The harm caused to mental health and socialization meets certain criteria. These criteria are discussed.

Key words: **school bullying, social development, bullying, bullying, development, aggression, relationships.**

А.В. Тельминова, *аспирант, Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: a-telminova@bk.ru*

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА В СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В данной статье рассмотрена проблема школьного буллинга. Обосновывается мисль о том, что школьный буллинг является глобальной проблемой современного общества. В данной статье рассматриваются причины буллинга, предупреждающие признаки. На основе материала статьи рассмотрены примеры занятий по профилактике буллинга. Целю данной статьи является изучить проблему школьного буллинга в ситуации социального развития. Задачи: рассмотреть научные работы авторов как зарубежной, так и российской литературы по проблеме школьного буллинга; изучить понятие «буллинг»; рассмотреть причины школьного буллинга в социуме; на основании изученной литературы разработать рекомендации по профилактике школьного буллинга. Школьная «травля» является достаточно распространенной формой психологического насилия. Причиненный вред психическому здоровью и социализации соответствует определенным критериям., которые рассматриваются в статье.

Ключевые слова: **школьный буллинг, социальное развитие, буллинг, травля, развитие, агрессия, отношения.**

В ситуации социального развития школьный буллинг является глобальной проблемой в социуме. В психолого-педагогической науке вопрос буллинга представляет собой обширную область, наиболее интенсивно разрабатывающуюся в последнюю четверть века (И.С. Кон, Д.Б. Джексон,А. Миллер и др.).

Целью данной статьи является изучить проблему школьного буллинга в ситуации социального развития.

Задачи: рассмотреть научные работы авторов как зарубежной, так и российской литературы по проблеме школьного буллинга; изучить понятие «буллинг»; рассмотреть причины школьного буллинга в социуме; на основании изученной литературы разработать рекомендации по профилактике школьного буллнга.

В данной статье были использованы следующие работы: «Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение» Л.С. Алексеева; «Руководство по лечению психологической травмы у детей и подростков» С. Аршада, В.Р. Холокомба; «Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды» И.А. Баева; «Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций

в образовательной среде)» Е.В. Бурмистрова; «Профилактика агрессии и насилия в школе» Е.В. Гребенкина и др. В данных источниках авторы рассматривают проблему буллинга на современном этапе. Выявляют причины агрессии и их последствия. На фоне выявленных причин и последствий авторы разрабатывают рекомендации по профилактике школьного буллинга.

В рамках зарубежной педагогики и психологии в образовательной среде определение буллинга рассматривается как ситуация насилия над человеком (школьное издевательство). Практически в каждом классе есть ученики, которых отличают определенные особенности, в результате чего они становятся жертвами издевательств со стороны сверстников. Издевательство над жертвой логично связано с проявлением различных форм агрессии. Чрезмерная агрессивность современных детей провоцирует распространение издевательств в образовательной среде.

Английское слово буллинг (bullying, от bully – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) обозначает запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе [1]. В скандинавских и англоязычных странах используются следующие термины: притеснение, дискриминация, моббинг (преимущественно групповые формы притеснения человека), буллинг. В настоящее время издевательства определяются в научной литературе как длительный процесс осознанного жестокого отношения, физического и (или) психического, причиненого одним ребенком или группой детей другому ребенку (детям). Это явление содержит три важных компонента: буллинг – это агрессивное поведение, которое включает нежелательные негативные действия; буллинг охватывает модель поведения, многократно повторяющуюся с течением времени, а издевательства – это дисбаланс силы и авторитета [2].

Причиной буллинга также может быть неусвоение детьми моральных и этических норм. Полное развитие и реализация личности возможно в определенных условиях. Эти условия состоят из качественной социализации и адаптации личности и психологической безопасности здоровья в образовательной среде. Также помимо личных качеств появлению буллинга способствует проблема социального развития. В семьях жертв издевательств систематически происходят бытовое насилие и гиперопека. Дети, подвергающиеся жестокому обращению в семье, часто инициируют травлю и являются жертвами.

Хулиганское поведение часто проявляется в детстве, и последствия для жертв могут длиться всю жизнь. Специалисты из Института образования ВШЭ провели исследование среди 1,5 тысячи старшеклассников и студентов первых – вторых курсов и пришли к выводу, что с буллингом в школах сталкиваются около 35% учеников по всему миру. В России эта цифра составила 27,5%. Чаще всего жертвами травли становятся дети, чьи родители чрезмерно их контролируют дома и не оказывают эмоциональной поддержки [3].

СМИ, транслируя насилие, создают опасную социальную среду, что имеет влияние, воспроизводящее соответствующее поведение ребенка. Риск насилия в школе возрастает в ассоциальной среде, где высок уровень алкоголизации, наркомании. Только за последний месяц 33% опрошенных не унижали в школе; 41% людей не выступали инициаторами травли; в среднем дети соприкасаются с буллингом около двух раз в месяц [3].

Тра́вля (жарг. бу́ллинг – англ. bullying) – агрессивное преследование одного из членов коллектива (особенно коллектива школьников и студентов, а также и коллег) со стороны другого, а также часто группы лиц, необязательно из одного формального или признаваемого другими коллектива [4].

Школьная травля является достаточно распространенной формой психологического насилия. Вред, нанесенный психическому здоровью и социализации, соответствует определенным критериям. Это порождает враждебные намерения, дисбаланс в обществе, повторение, бедствие и провокацию. Травля может иметь большой спектр последствий для личности, включая гнев, депрессию, стресс и самоубийство. Помимо того, хулиган может развить различные социальные беспорядки или увеличить шансы на участие в преступной деятельности.

Причины буллинга сложны и разнообразны. Рассмотрим психоаналитический и этологический подходы.

В психоаналитическом подходе З. Фрейда агрессия рассматривается как продукт инстинкта борьбы вместе с инстинктами жизни, эроса, смерти, разрушения. З. Фрейд, изучая различные аспекты агрессии, предположил, что агрессивная энергия, которую он «выбрасывает» время от времени, даже иногда без видимой причины, постоянно генерируется у человека [5].

Со стороны этологического подхода К. Лоренца, агрессия рассматривается как часть человеческой природы, которая проистекает из присущего инстинкта борьбы за существование [6].

Согласно ситуационной теории агрессии Дж. Долларда разочарование ведет к агрессии, однако агрессия не всегда проявляется из-за разочарования. Часто из-за боязни наказания, сильной реакции человек в ответ передает свои агрессивные действия в сторону другого человека или объектам, которые являются визуально более слабыми [7]. Н.Е. Миллер выдвинул систематическую модель, объясняющую возникновение такого явления. Он предположил, что такое поведение агрессивного человека обусловлено тремя факторами: силой побуждения к агрессии; силой факторов, сдерживающих это поведение; сходством каждой потенциальной жертвы с расстраивающим фактором [8].

В поведении ребенка всегда имеются предупреждающие признаки, что ребенок подвергается издевательствам или является хулиганом. Во всем мире существует множество программ и организаций, которые предоставляют услуги по предотвращению издевательств и информацию о том, как дети могут справиться, если они подвергаются издевательствам [9].

Как отмечает И.С. Кон, буллинг – это подкатегория агрессивного поведения, характеризующаяся следующими тремя минимальными критериями:

1) враждебное намерение (то есть вред, причиненный издевательствами, является умышленным);

2) дисбаланс власти (жестокое обращение может включать в себя абсолютное неравенство между проявляющим агрессию и жертвой);

3) неоднократное повторение негативного воздействия в определенных промежутках времени [10].

Далее И.С. Кон предлагает еще два дополнительных критерия к вышеупомянутым:

– дистресс жертвы (жертва страдает от легкой до тяжелой психологической, социальной или физической травмы);

– провокация (издевательства мотивированы предполагаемыми преимуществами их агрессивного поведения) [10].

Школьному буллингу сопутствуют причины, послужившие данному поведению ребенка. Основными причинами школьного насилия и издевательств являются гендерные и социальные нормы и более широкие контекстуальные и структурные факторы.

Дискриминационные гендерные нормы, которые определяют доминирование мужчин и подчинение женщин, а также закрепление этих норм с помощью насилия, встречаются в той или иной форме во многих культурах. Гендерное неравенство и распространенность насилия в отношении женщин в обществе усугубляют проблему. Точно так же социальные нормы, поддерживающие авторитет учителей над детьми, могут узаконить применение насилия для поддержания дисциплины и контроля [11].

Психологическое давление со стороны социума, требующее соответствовать доминирующим гендерным нормам, также является высоким [12]. Молодых людей, которые не могут или решают не соблюдать эти нормы, часто наказывают за это насилием и издевательствами в школе [13].

Как пишет А.А. Бочавер, сами школы могут «учить» детей насилию с помощью дискриминационных практик, учебных программ и учебников. Дискриминация по признаку пола и дисбаланс власти в школах могут поощрять отношение и практику буллинга, которые, в свою очередь, имеют влияние на детей в поддержании неравных гендерных норм, в терпении насилия, включая телесные наказания [14].

Р. Торнберг и Э. Кнудсен часть причин издевательств видят в социуме, в котором это происходит. Ученые заявляют в своем исследовании: «Атрибуция в школе означает приписывание причины запугивания школьной обстановке». Они говорят, что атрибуция в школе имеет две подкатегории: «скука в школе» и «плохая профилактика противозаконных действий». Скука в школе вовлекает ученика, которому больше нечего делать, кроме хулиганства. Плохая профилактика противозаконных действий может включать учителей и персонал, не проявляющих достаточной заботы и вмешательства, или школы, в которой не хватает учителей. Это может привести к тому, что ученики будут чувствовать себя нежеланными из-за отсутствия недостаточного внимания со стороны персонала школы [15].

Школы и система образования функционируют в более широких социальных и структурных факторах, они отражают и воспроизводят ту среду, которая не может в полной мере защитить детей и подростков от насилия и издевательств. Например, физическое и сексуальное насилие может быть более распространенным в школах в тех случаях, когда оно активизировано как в микросоциуме, так и в обществе в целом [16].

В своей статье «Предсказание издевательств: изучение вклада отрицательного жизненного опыта детей в прогнозирование поведения подростка в запугивании» Коннелл, Моррис и Пикеро выделяют три основных аспекта жизни ребенка – семью, школу и сверстников – в качестве основных показателей того, действительно ли это ребенок проявляет поведение, похожее на издевательства [17]. После рассмотрения данной статьи, можем сделать вывод том, что следование внешним и внутренним факторам может привести к издевательствам. Внешние факторы включают в себя меньшую мобильность в отношениях из-за закрытых учебных программ и среды, давления со стороны сверстников, отсутствия правил запрета издевательств, которые есть у каждого школьника, отсутствия руководителей и так далее. Внутренние факторы включают нетерпимость к гетерогенности и меньшинству, не признание того, что у других одноклассников есть норма, что издевательства неприемлемы, отсутствие когнитивной и эмоциональной эмпатии к тем, кто может подвергаться издевательствам, не рассмотрение агрессивного поведения как издевательства, оправдание издевательств, уверенность в том, что издевательства будут не найдены, и др.

Буллинг может угрожать физической и эмоциональной безопасности учащихся в школе и может негативно повлиять на их способность к обучению. Лучший способ решить проблему буллинга – это остановить его до его начала. Есть много разных групп, которые могут вмешаться, чтобы

решить проблему буллинга (и кибербуллинга) в школах: родители, учителя и руководство школы [18]. Наиболее часто используемые учителями стратегии по предотвращению этого – общение, посредничество и обращение за помощью [3]. Обучение школьного персонала и учеников профилактике и устранению буллинга может значительно улучшить ситуацию в школах. Нет федеральных мандатов на программы по профилактике булинга или обучения персонала профилактике буллинга в школьной среде. В дополнение к решению проблемы запугивания, прежде чем оно произойдет, отличной стратегией профилактики является обучение студентов буллингу [19].

Таким образом, профилактика буллинга в образовательной среде может осуществляться различными способами. Профилактика буллинга – это комплексная психолого-педагогическая и социальная работа. Она не может осуществляться без таких специалистов, как психолог, педагог, социальный педагог, родитель. В данной проблеме требуется целенаправленная работа с привлечением в нее всех специалистов.

На основе исследуемой информации были выявлены необходимые меры профилактики буллинга в школе. Рассмотрим примеры занятий по буллингу, которые могут включать в себя:

– Интернет или библиотечные исследования, такие как поиск типов издевательств, того, как их предотвратить, как дети должны реагировать;

– презентации, такие как речь или ролевая игра о прекращении издевательств;

– обсуждение таких тем, как травля в школе, что такое буллинг и т.д.;

– писательское творчество, такое как стихотворение, выступающее против издевательств, или расска, пародия, обучающие свидетелей конфликта тому, как помочь;

– художественные произведения, такие как коллаж об уважении или последствиях издевательств;

– встречи в классе, чтобы поговорить о взаимоотношениях со сверстниками [16].

Таким образом, цель и задачи в данной статье были достигнуты.

Библиографический список

1. *Буллинг как форма проявления агрессии в подростковом возрасте*. Available at: https://bspu.by/blog/korzun/article/publish/bulling-kak-forma-proyavlenii-agressii-v-podrostkovom-vozraste.буллинг-3
2. *От травли в школе до унижений в соцсетях. Буллинг, который растет и тупеет*. Available at: https://360tv.ru/news/tekst/ot-travli-v-shkole-do-unizhenij-v-sotssetjah-bulling-kotoryj-rastet-i-tupeet/
3. Джексон Д.Б. *Хулиганская виктимизация и здоровье детей и подростков: новые данные NSCH*. Москва: 2016: 60 – 66.
4. *Травля в школе: мифы и реальность*. Available at: http://medportal.ru/budzdorova/child/625/
5. Фрейд З. *Психология бессознательного*. Москва: Просвешение, 2019.
6. Лоренц К. *Агрессия: так называемое «зло»*. Москва: Прогресс, 2016.
7. Доллард Д. *Фрустрация и агрессия*. Москва: Просвещение, 2015.
8. Миллер А. *Воспитание, насилие и поколение*. Москва: 2010.
9. Алексеева Л.С. *Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение*. Москва: 2016.
10. Кон И.С. *Школьное насилие: буллинг и хейзинг*. Available at: http://rumagic.com/ru_zar/sci_psychology/kon/1/j62.html
11. Баева И.А. *Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды*. Москва, 2010; № 128: 27 – 39.
12. *Травля*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%8F
13. Гусейнова Е.А. *Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку*. Москва: Психологическая наука и образование, 2014: 246 – 256.
14. Бурмистрова Е.В. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде)*. Москва: МГППУ. 2016.
15. Торнберг Р. *Подростковый буллинг*. Москва: 2016.
16. Гребенкин Е.В. *Профилактика агрессии и насилия в школе*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017.
17. Коннелл Н.М. Прогнозирование издевательств: изучение вклада детского негативного жизненного опыта в прогнозирование подросткового издевательского поведения. *Международный журнал психотерапии правонарушителей и сравнительной криминологии*. 2016; № 9.
18. Лоренц К. *Агрессия: так называемое «зло»*. Москва: Прогресс, 2016.
19. Гаффни Х. *Оценка эффективности программ профилактики издевательств в школе: обновленный мета-аналитический обзор*. Москва: 2019: 111 – 133.

References

1. *Bulling kak forma proyavleniya agressii v podrostkovom vozraste*. Available at: https://bspu.by/blog/korzun/article/publish/bulling-kak-forma-proyavlenii-agressii-v-podrostkovom-vozraste.bulling-3
2. *Ot travli v shkole do unizhenij v socsetyah. Bulling, kotoryj rastet i tupeet*. Available at: https://360tv.ru/news/tekst/ot-travli-v-shkole-do-unizhenij-v-sotssetjah-bulling-kotoryj-rastet-i-tupeet/
3. Dzhekson D.B. *Huliganskaya viktimizaciya i zdorov'e detej i podrostkov: novye dannye NSCH*. Moskva: 2016: 60 – 66.
4. *Travlya v shkole: mify i real'nost'*. Available at: http://medportal.ru/budzdorova/child/625/
5. Frejd 3. *Psihologiya bessoznatel'nogo*. Moskva: Prosveshenie, 2019.
6. Lorenc K. *Agressiya: tak nazyvaemoe «zlo»*. Moskva: Progress, 2016.
7. Dollard D. *Frustraciya i agressiya*. Moskva: Prosveschenie, 2015.
8. Miller A. *Vospitanie, nasilie i pokolenie*. Moskva: 2010.
9. Alekseeva L.S. *Zhestokoe obraschenie s det'mi: ego posledstviya i predotvraschenie*. Moskva: 2016.
10. Kon I.S. *Shkol'noe nasilie: bulling i hejzing*. Available at: http://rumagic.com/ru_zar/sci_psychology/kon/1/j62.html
11. Baeva I.A. *Obschepsihologicheskie kategorii v praktike issledovaniya psihologicheskoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy*. Moskva, 2010; № 128: 27 – 39.
12. *Travlya*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%8F
13. Gusejnova E.A. *Vliyanie pozicii podrostka v bullinge na ego agressivnoe povedenie i samoocenku*. Moskva: Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, 2014: 246 – 256.
14. Burmistrova E.V. *Psihologicheskaya pomosch' v krizisnyh situaciyah (preduprezhdenie krizisnyh situacij v obrazovatel'noj srede)*. Moskva: MGPPU. 2016.
15. Tornberg R. *Podrostkovyj bulling*. Moskva: 2016.
16. Grebenkin E.V. *Profilaktika agressii i nasiliya v shkole*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2017.
17. Konnell N.M. Prognozirovanie izdevatel'stv: izuchenie vklada detskogo negativnogo zhiznennogo opyta v prognozirovanie podrostkovogo izdevatel'skogo povedeniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal psihoterapii pravonarushitelej i sravnitel'noj kriminologii*. 2016; № 9.
18. Lorenc K. *Agressiya: tak nazyvaemoe «zlo»*. Moskva: Progress, 2016.
19. Gaffni H. *Ocenka `effektivnosti programm profilaktiki izdevatel'stv v shkole: obnovlennyj meta-analiticheskij obzor*. Moskva: 2019: 111 – 133.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 372.881.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00472

Temyanikova E.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Higher All-Arms Command Military School (Moscow, Russia),*
E-mail: temyanikova_eleo@mail.ru

TEACHING ENGLISH IDIOMS: TRADITIONAL APPROACH AND CURRENT ONLINE RESOURCES. The article deals with a problem of teaching English idioms to non-language students, particularly to the cadets in Moscow Higher All-Arms Command Military School. Emotional potential of idioms in professional military language and in the language of war conflicts enables to use these vocabulary items to increase students' learning motivation and to develop their cultural background and linguistic competence. The author addresses the main problems the students are faced with and suggests a set of training exercises to overcome or reduce their learning problems. Teaching practice description is accompanied with the analysis of modern online resources aimed at studying idiomatic expressions. Practical experience of using most teaching websites allows the author to arrive at the conclusion that for the time being educational online resources to learn idioms are a valuable but still secondary tool which can make traditional techniques even more effective.

Key words: **teaching techniques, non-language student, idiomatic expression, idiom, motivation, linguistic competence, students' learning problem, teaching website.**

***Э.Б. Темяникова**, канд. филол. наук, доц., Московское высшее общевойсковое командное училище, г. Москва, E-mail: temyanikova_eleo@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКИМ ИДИОМАМ: ТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД И СОВРЕМЕННЫЕ ОНЛАЙН-ВОЗМОЖНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема обучения английским идиомам в неязыковом вузе. Образно-эмоциональный потенциал идиоматических выражений профессиональной военной лексики и лексики, используемой для описания военных конфликтов, позволяет привлечь эти единицы языка для повышения учебной мотивации курсантов, для развития общекультурной и лингвистической компетенции. Выделяются и описываются основные трудности, с которыми сталкиваются курсанты, и предлагается набор упражнений для их преодоления. Описание практики используемого подхода к изучению идиом дополняется анализом современных электронных ресурсов, нацеленных на овладение этой группой лексических единиц. Обобщается опыт использования обучающих Интернет-сайтов, который позволяет сделать вывод, что на данный момент они играют важную, но вспомогательную роль относительно общепризнанных традиционных методик.

Ключевые слова: **методика обучения, неязыковой вуз, идиоматическое выражение, идиома, мотивация, лингвистическая компетенция, учебная проблема, электронный ресурс.**

Проблема расширения словарного запаса обучаемых всегда была в центре внимания лингвистов и методистов, работающих в сфере преподавания иностранных языков. Одним из способов обогащения словаря является изучение образных средств языка, среди которых идиоматические выражения занимают особое место [1].

Цель данной статьи – обобщить практику преподавания английских идиом в неязыковом вузе и дополнить список существующих эффективных методов овладения идиомами новыми возможностями доступными в сети Интернет. Исходя из заявленной цели, задачи предлагаемого анализа следующие:

1) обратить внимание на потенциал идиом как способа повышения мотивации курсантов и развития их лингвистической компетенции;

2) проанализировать трудности, с которыми сталкиваются обучаемые при изучении идиом;

3) сделать обзор электронных ресурсов, полезных при изучении идиом.

Актуальность и новизна материала состоит в том, что анализируется обучение, проводимое на современном материале профессиональной военной лексики, овладение которой является необходимым условием общепрофессиональной подготовки будущих офицеров, и лексики, используемой в СМИ для описания войны и текущих военных конфликтов. Подход, используемый к отбору упражнений и электронных ресурсов, имеет теоретическую и практическую значимость и может быть использован в практике преподавания английского языка в неязыковом вузе.

Материал был получен в результате сплошной выборки фразеологических единиц из англоязычных видео-, аудио- и текстовых материалов в ходе подготовки курсантов Московского высшего общевойскового командного училища к VI Международной олимпиаде курсантов образовательных организаций высшего образования по дисциплине «Иностранный язык». Анализу подверглись применяемые дидактические подходы, позволившие нашей команде выиграть национальный этап олимпиады в прошлом году. Тема олимпиады этого года – «Международная безопасность – наше общее дело». В процессе подготовки обращалось пристальное внимание на идиомы и фразовые глаголы как единицы, которые традиционно представляют трудность для изучающих язык, и адекватное владение этими лексическими единицами является неким показателем общего уровня владения иностранным языком. Это действительно так. Опыт участия в конкурсных состязаниях межвузовского национального этапа показывает, что задания на знание идиом часто включаются в испытания разного уровня, например, в конкурсные задания «Евразийской лингвистической олимпиады» прошлого, 2019 года, проводимой на базе МГЛУ.

Существует мнение, что изучение идиом излишне затратно по времени и не оправдывает усилий в силу их ограниченного использования в продуктивной речи. Однако нельзя не признать тот факт, что незнание идиом может значительно затруднить восприятие аутентичной английской речи как в аудио-, так в текстовом формате. Как правило, обучающиеся проявляют большой интерес к идиомам из-за их выразительности. А фактор интереса как способа мотивации к изучению языка очень ценен и должен быть обязательно использован. Идиомы можно рассматривать как эффективный инструмент повышения мотивации в процессе обучения в силу ряда причин.

Во-первых, они отражают национальную культуру, особенности быта, обычаев и традиций страны изучаемого языка, представляют собой часть языковой картины мира и включают обучающихся в практику межкультурной коммуникации. Знакомство с этимологией идиом зачастую порождает яркие ассоциативные связи, что помогает легче их запомнить. Например, идиома *to bury the hatchet* означает 'мириться, восстанавливать дружеские отношения'. Идиома имеет исторические корни. Во времена индейских войн для заключения мира воюющие стороны должны были в буквальном смысле похоронить, зарыть свои топоры. Другая идиома – *nuclear option* – означает 'крайнюю меру, крайнее средство'. Появление этой идиомы связано с печальными фактами трагедии японских городов Хиросима и Нагасаки. Идиома *baptism of fire* означает 'первый трудный опыт' и отсылает нас к христианской религиозной традиции Крещения. Таким образом, овладение фразеологизмами идет параллельно с изучением истории, расширением кругозора обучаемых, обогащением их культурного опыта.

Во-вторых, изучение идиом необходимо, так как развивает лингвистическую компетенцию обучаемых, будит интерес к выразительным средствам языка. Нейтральное словосочетание *very quickly* гораздо менее выразительно, чем соответствующая ему идиома *before you can say knife*. Кроме эмоционального наполнения обучаемые привыкают улавливать коннотативные оттенки значения. Например, идиома *Chair Force* означает 'офисных работников' и выражает несколько уничижительное эмоционально-оценочное отношение, принятое в Военно-воздушных силах США (US Air Force) к тем, кто не летает. На создание желаемого эффекта работает и созвучие слов *air-chair*. Фонетическое сходство компонентов идиомы часто работает на создание определенного стилистического эффекта. Например, идиома *full battle rattle* означает 'полную боевую экипировку'. Обычно она включает бронежилет, шлем, прибор ночного видения, оружие, боеприпасы, спальный мешок, продовольственный паек, воду. В движении вся эта экипировка создает определенный шум (*rattle*).

На достижение комического эффекта, вероятно, был нацелен способ создания идиомы *fobbit*, которая служит для уничижительного обозначения военнослужащих, никогда не покидавших относительно безопасную зону базы передового развертывания. Термин представляет собой сложное существительное, состоящее из двух компонентов: «база передового развертывания» (*Forward Operating Base*) и вымышленное существо из произведений Дж. Р.Р. Толкина (*hobbit*). В данном случае структура идиомы знакомит обучаемых с возможными моделями словообразования.

Знание идиом позволяет использовать разные устойчивые выражения для передачи одной мысли без потери эмоционального потенциала. Таким образом, развивается умение применять языковую синонимию. Например, идиома *in the trenches*, которая означает 'на самом трудном участке, на передовой, в окопах', имеет синоним *on the frontlines*. Идиома *back on the block*, которая означает 'на гражданке', имеет синоним in c*ivvy street*.

Благодаря образности идиом они могут стать эффективным средством достижения языковой экономии. Использование идиомы *loose cannon*, которая означает 'неуправляемый, непредсказуемый человек', избавляет говорящего от необходимости объяснять, какого человека он имеет в виду (*someone who behaves in an uncontrolled or unexpected way and is likely to cause problems for other people*). Образ незакрепленной, снятой с лафета пушки четко передает этот смысл.

Знакомясь с вышеперечисленными языковыми явлениями, курсанты развивают не только общелингвистическую компетенцию, но и обогащают свою профессиональную лексику. Вот несколько примеров использования идиом в профессиональной жизни военнослужащих.

top/big brass – 'генералитет, высокопоставленные военные, высокое начальство'

an awkward squad – 'взвод новобранцев'

rank and file – 'рядовой состав'

boots on the ground – 'военное присутствие'

secret squirrel – 'разведка, секретная информация'

no man's land – 'нейтральная зона'

on the double – 'бегом марш!'

all clear – 'отбой воздушной тревоги'

Таким образом, всё вышесказанное доказывает, что идиоматические выражения обладают характеристиками, которые вызывают неподдельный интерес обучаемых. Они положительно влияют на уровень мотивации при овладении английским языком. Мир идиом увлекателен, познавателен, мотивирует курсантов к изучению языка, но он очень непрост.

Анализируя трудности, которые возникают при изучении идиом, нужно отметить, что те особенности идиом, которые привлекают обучаемых, одновременно являются источником многих проблем в учебном процессе.

Во-первых, идиоматичность, т.е. общее значение идиомы не равно сумме значений её составных частей. Оно переосмысливается, становится ярче, составные части идиомы теряют смысловую самостоятельность. В данной статье рассматриваются именно фразеологические сращения [2], или идиомы, которые «характеризуются переосмыслением их лексико-грамматического состава и обладают целостной номинативной функцией» [3, с. 559]. Например, *to run the*

gauntlet означает ‘подвергаться нападкам, суровой критике’. Ни значение слова *to run* – ‘бегать’, ни значение слова *gauntlet* – ‘металлическая латная перчатка, используемая солдатами для защиты рук’ не помогут понять смысл идиомы, если не знать истории её появления. Первоначально это выражение означало телесное наказание – пройти сквозь двойной строй солдат, которые били провинившегося так называемыми шпицрутенами. Впоследствии идея физического наказания была заменена идей резкой критики. Другой пример – идиома *to buy the farm,* означающая ‘погибнуть’, но ни один из компонентов этого фразеологического сращения не наводит на его истинный смысл. Следовательно, изучение идиом требует от обучаемых дополнительного толкования смыслов и точности воспроизведения идиомы. Имея многокомпонентный состав и жесткий порядок следования элементов, идиомы не создаются в речи как свободные сочетания, а воспроизводятся в готовом виде и функционируют как один член предложения. Небрежность использования идиомы может привести к нарушению коммуникации. *Идиома battle of nerves* означает ‘психологическая война’, а похожая на первый взгляд идиома *battle of wills* означает ‘борьбу, конфликт интересов’. *Идиома war of nerves* синонимична идиоме *battle of nerves,* а похожая идиома *war of words* означает ‘словесную перепалку’. Следовательно, правильное освоение идиомы возможно только посредством заучивания её наизусть, что требует от обучаемых б**о**льших усилий и учебной самодисциплины.

Как было замечено выше, трудность изучения идиом связана с большой зависимостью успешного овладения идиомой от фоновых знаний обучаемых. Чем шире кругозор, тем легче понять происхождение идиомы, связь её словесных компонентов с образом, который за ними закрепился. Во многих случаях необходим этимологический анализ идиомы. С одной стороны, история происхождения всегда интересна, с другой стороны, она требует больше учебных усилий, обращения к большему количеству источников. Например, идиома *to bite the bullet* означает ‘мужественно переносить испытание’. В старину, когда не было возможности делать анестезию, врачи просили раненого прикусить пулю, чтобы отвлечься от боли. Другой пример – идиома *birth-control glasses***,** означающая **‘**контрацептивы’, будет непонятна, если не знать, что очки, выдаваемые военнослужащим Вооруженных сил США, настолько некрасивы, что могут выполнять функцию «контрацептивов». Таким образом, этимологический анализ порождает яркие ассоциативные связи, но требует большой исследовательской работы.

Более того, нужно отметить, что в состав многих идиом входят устаревшие, вышедшие из употребления слова или значения слов. Например, идиома *a flash in the pan* означает ‘мимолетный, кратковременный успех’. Слово *pan* имеет значение ‘пороховая полка’ в механизме огнестрельного оружия с ударно-кремнёвым замком. Удар курком о пороховую полку высекал искру, которая воспламеняла порох на полке, который, в свою очередь, поджигал основной заряд. В случае осечки загорался только этот порох, но не заряд в стволе. Отсюда значение ‘мимолетный, кратковременный успех’. Наличие в составе идиомы устаревших слов или значений представляет сложность для понимания и, следовательно, для запоминания идиомы.

Следующим моментом, на который следует обратить внимание учащихся в процессе изучения идиом, является их стилистическая маркированность и уместность употребления. Во многих словарях рядом с идиомой стоит помета, указывающая на особенности её использования, например, *шутливый, неодобрительный, презрительный, неформальный* и т.п. Подобный комментарий помогает лучше понять смысл читаемого текста, замысел и отношение автора. Так как идиомы относятся к инструментам образной, экспрессивно окрашенной номинации, большинство из них имеют такие маркеры. Например, идиома *to be in a tight corner*, которая означает ‘быть в затруднительном положении’, относится к неформальной лексике, но сфера её употребления гораздо шире, чем у синонимичной идиомы *to be in deep doo-doo* – ‘быть в затруднительном положении, быть по колено в дерьме’, которая маркирована как неформальная, жаргонная. *Идиома to meet your Maker* со значением ‘умереть, встретиться с Создателем’ имеет стилистически возвышенную окраску, в то время как синонимичная идиома *to kick the bucket* означает ‘умереть, сыграть в ящик’ и относится к неформальной лексике. Необходимо заострять внимание обучаемых на подобных моментах, чтобы избежать ошибок употребления идиом в речи.

Несмотря на перечисленные трудности в овладении идиомами, некоторые обучаемые склонны к избыточному использованию идиом, отдавая дань их образности и экспрессивности. В таких случаях надо объяснять курсантам, что идиом не должно быть много, иначе речь звучит неестественно, нарочито и иногда даже смешно.

Учитывая трудности, с которыми сталкиваются обучаемые и их преподаватели, подход к овладению идиоматическими выражениями должен быть многосторонним. Целесообразно продолжать использовать традиционные способы изучения идиом и дополнять их новыми приемами, доступными благодаря развитию онлайн-технологий в образовании.

Традиционный подход включает работу над осознанием значения идиомы, над запоминанием её формы и активизацией идиомы в речи. Существуют специальные учебные пособия для изучения идиом [4, 5, 6], для проверки уровня овладения идиомами [7, 8]. Кроме того, практически все аутентичные учебные курсы включают разделы по изучению идиом, начиная с уровня Pre-intermediate, Intermediate. Как правило, идиомы группируются в блоки либо по коммуникативным темам, либо по ключевым словам. Предъявление новой идиомы осуществляется в контексте, с помощью дефиниций, картинок. Многие аспекты изучения идиом получили освещение в лингводидактике. Так, анализируя методику обучения студентов английским идиомам, Е.И. Терещенко акцентирует их роль в обогащении словарного запаса обучаемых и предлагает ряд упражнений, сфокусированных на роли контекста в овладении этими лексическими единицами [9]. А.П. Василевич и Л.К. Попова концентрируют свое внимание на использовании идиом для развития языковой догадки и языкового мышления [10]. Следуя их рекомендациям, работу над значением фразеологизма мы организовывали в четыре этапа, представленные в данной таблице.

Таблица 1

Этапы работы над значением идиомы

Этапы	*Предъявление английской идиомы*	*Буквальный перевод на русский язык*	*Значение идиомы*	*Соответствующая русская идиома*
1.	to beat\turn swords into plough-shares			
2.		превратить мечи в клинья плужного лемеха		
3.			перестать сражаться и начать тратить усилия на мирные цели	
4.				перековать мечи на орала

При отборе идиом для изучения можно следовать дидактическому принципу «от простого к сложному», таким образом постепенно прививая вкус к использованию идиом. Например, А.Я. Есаян подчеркивает эффективность группировки изучаемых идиом не только по тематическим блокам, но и по схожести с идиомами родного языка: 1) идиомы, имеющие полный аналог в родном языке (*to cross swords* – ‘скрестить шпаги’), 2) идиомы, о значении которых можно догадаться (*to reopen old wounds* – ‘бередить старые раны, ворошить прошлое’) и 3) идиомы, не имеющие аналога в родном языке (*to slap leather* – ‘выхватить ствол из кобуры’) [11].

На этапе предъявления задача преподавателя состоит в тщательном отборе идиомы, в продумывании метода знакомства с ней, в выборе наиболее оптимального способа работы над её значением. Поняв значение, курсанты выполняют набор упражнений для отработки формы идиомы, для успешного запоминания и употребления её в речи. Вот некоторые упражнения, которые оказались эффективными в процессе нашей работы:

1. Complete the idiom.
2. Match an idiom to a picture.
3. Match words from two boxes to form idioms.
4. Correct mistakes in the idioms in the text.
5. Paraphrase the sentence using an idiom.
6. Express the opposite meaning to the sentence below. Use an idiom.
7. Make your own sentences using idioms.
8. Translate the sentences using an idiom.
9. Read the text and give an idiom which communicates its main idea.
10. Complete the dialogue /the text with a suitable idiom.
11. Describe the situations in the pictures using idioms.
12. Write/tell a short story to illustrate the idiom.
13. Role play: One cadet summarizes a film or a book using an idiom. The others have to guess what the title of the film/book is.
14. Make up a list of idioms to describe a character of the film/book.
15. Do a test on idioms.

Традиционный подход к изучению идиом, несомненно, доказал свою эффективность. Однако если есть возможность разнообразить учебный процесс, сделать его более увлекательным и привлекательным для современных молодых людей поколения Z, то эту возможность надо использовать максимально.

Простое **изменение формы обучения с традиционной на электронную** даже без смены содержания может значительно мотивировать обучаемых, так называемых digital natives. Интернет предлагает много возможностей для использования его в качестве лингвообразовательной среды [12]. Это и социальные сети, и всевозможные сайты.

В социальной сети, например, *Facebook* преподаватель создает виртуальную учебную группу, размещает задания (вполне подойдут и перечисленные выше) для выполнения в разных режимах: индивидуальном, парном, групповом. Разные режимы коммуникации в той или иной мере развивают все виды речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо. Обучаемые становятся более самостоятельными в процессе учебы. Если их действительно интересует тема, то стираются временные и территориальные границы обучения. Можно заниматься, когда удобно и где удобно. Данный фактор способствует индивидуализации процесса обучения, что было очень трудно организовать в рамках традиционного урока. Менее активные студенты, которые, возможно, прятались за спинами более активных товарищей, вынуждены проявлять инициативу, так как преподаватель мониторит электронную страницу каждого участника группы. Меняется роль преподавателя, из контролирующего каждый шаг наставника он превращается в модератора-фасилитатора процесса. Можно долго спорить о положительных и отрицательных сторонах этого явления, но объективная реальность требует от преподавателя некой коррекции методов преподавания. Возможно, работа в социальной сети характеризуется меньшей формализованностью, но создается единое непрерывное образовательное пространство, что, безусловно, хорошо [13].

Помимо социальных сетей мы использовали возможности поисковых систем (например, *Google* или *Yandex*). Вбивая в поисковую строку нужную идиому, обучаемый получает современный контекст её использования. Становится понятно, когда и где уместно употреблять это выражение.

Интернет предлагает большой набор специальных сайтов, разработанных для изучения английского языка вообще и идиом в частности. Прежде всего, надо упомянуть электронные словари, которые позволяют мгновенно найти идиому, её дефиницию, перевод на родной язык, пример использования в речи и, если требуется, грамматический комментарий. В настоящее время все издательства крупнейших университетов, выпускающие словари в печатном варианте, представляют и их электронные аналоги, пользоваться которыми намного быстрее и удобнее, например, https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/idiom.

На популярнейшем видеохостинге *YOUTUBE* в программе *Let them talk TV* (https://www.youtube.com/watch?v=olRY2fLpL0U&feature=youtu.be) можно найти значения более 100 идиом и примеры использования их в речи. Видеоуроки сопровождаются субтитрами. Для тех, кто испытывает трудности с аудированием, темп просмотра видео можно замедлить. Другой ресурс *Learn English Today* (https://www.learn-english-today.com/idioms/idioms_proverbs.html) делает попытку систематизировать идиомы по темам и алфавиту. Дается объяснение каждой идиомы и пример использования её в речи. Другой подход к систематизации идиом на сайте https://britlish.com/book/arm-idioms-idiom-activation-pack/. Здесь идиомы представлены по группам согласно ключевому слову. Каждая группа идиом сопровождается набором упражнений Activation pack, включающим видеоролик. Ещё один способ систематизации и оптимизации изучения идиоматических выражений можно найти на ресурсе https://www.engvid.com/search/?q=idiom&x=0&y=0#gsc.tab=0&gsc.q=idiom&gsc.page=1.На данном сайте идиомы сгруппированы по степени частотности, но, задав определенные фильтры, можно сформировать группы по тематическому принципу, ключевым словам. Для тех, кого интересует история происхождения идиом, есть сайт https://tryeng.ru/1820, где можно найти захватывающую информацию об этимологии многих фразеологизмов. Если есть желание изучать идиомы, используемые в песнях, то можно обратиться к сайту http://www.henry4school.fr/Language/idiominsong.htm. Тексты песен прилагаются.

Сайт https://moviesegmentstoassessgrammargoals.blogspot.com/search?q=idiom предназначен для любителей кино, которые хотят изучать английский и получать удовольствие от своего хобби. Сайт содержит коллекцию кинофрагментов, в которых герои используют идиомы.

Британская вещательная корпорация BBC не осталась в стороне от образовательного процесса. Её электронный ресурс *The Teacher* http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/theteacher/ содержит видеоматериал для изучения идиом. Видео ролики сопровождаются текстовым объяснением.

Многие школы и курсы иностранных языков разрабатывают свои учебные материалы и выкладывают их в Интернет для массового использования. Например, крупнейшая сеть школ иностранных языков BKC предлагает 23 коротких видео, иллюстрирующих использование идиом в речи. Для студентов, начинающих изучать английский язык, доступны субтитры (https://www.youtube.com/watch?v=3unCHqklEfg&list=PLsyiZWbOV4xp-mm7-p34_xT4oRzxpobrD).

Одним из преимуществ электронных ресурсов является то, что они делают процесс обучения непрерывным. Смартфон сейчас есть почти у каждого, поэтому нельзя не упомянуть о приложениях, облегчающих изучение английских идиом. Для iPhone подойдет приложение *Idiom in Use*, а для Android можно выбрать *English Idioms Dictionary* и *English Idioms Free*.

Для оптимизации самоконтроля и выбора индивидуальной траектории в обучении необходимо иметь инструменты для адекватной оценки своих знаний. Интернет предлагает огромное количество онлайн-тестов для автономного режима обучения. Их можно использовать как для тренировки, так и для финального контроля (например, https://www.edudose.com/english/idioms-and-phrases-tests-questions-answers/).

При всем многообразии онлайн-материалов, часть из которых мы активно использовали в работе, хочется сказать, что большинство ресурсов, посвященных изучению идиом, дают лишь объяснение их значений и иллюстрируют использование в речи. Это очень важно, но недостаточно. Что касается упражнений на запоминание формы идиом и упражнений на использование их в речи самими студентами, то такого материала несравнимо меньше. Но то, что есть в доступе, надо обязательно использовать, потому что учебный материал, представленный в современной электронной «упаковке», вызывает живой интерес обучаемых и оказывает большую помощь и поддержку преподавателю.

На основании проведенного обзора мы склонны прийти к **заключению**, что на данном этапе развития обучающих онлайн-материалов они, скорее, могут быть использованы как очень интересное, но всё-таки вспомогательное средство в традиционном подходе к обучению идиомам. Традиционные методы прошли испытание временем, доказали свою эффективность. Дидактический потенциал электронных ресурсов в обучении английскому языку ещё предстоит раскрыть. Необходимо дополнить существующие сайты или создать новые с б**о**льшим количеством разнообразных тренировочных заданий. Анализ этой работы может быть объектом перспективных исследований в данной области.

Библиографический список

1. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Дубна: Феникс+, 2005.
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва: Наука, 1977: 140 – 161.
3. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Под редакцией В.Н. Ярцевой. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
4. O'Dell F., McCarthy M. *English Idioms in Use. Advanced.* Cambridge: CUP, 2010.
5. O'Dell F., McCarthy M. *English Collocations in Use. Advanced.* Cambridge: CUP, 2008.
6. McCarthy M., O'Dell F. *English Vocabulary in Use. Advanced.* Cambridge: CUP, 2002.
7. Wyatt R. *Check your English Vocabulary for Phrasal Verbs and Idioms*. London: A&C Black, 2006.
8. Pitts W. *IELTS Test English Idioms You Need.* IELTS Test Practice Publishers, 2019.
9. Терещенко Е.И. Особенности методики обучения студентов английским идиомам. *Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе:* материалы II Межвузовской научно-практической конференции. Москва: МГИМО, 2019: 112 – 118.
10. Василевич А.П., Попова Л.К. К вопросу о методике обучения фразеологическим единицам английского языка. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2018; № 3: 108 – 116.
11. Есаян А.Я. Роль изучения английских идиом в расширении лексического запаса школьников. *Лингвокультурология*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016; № 10: 136 – 142.
12. Онорин Д.Е., Безукладников К.Э. Преимущества электронной социальной сети Facebook как средства обучения в преподавании иностранного языка взрослым. *Современные проблемы науки и образования.* Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27075
13. Tafazoli D., Chirimbu S. Social Networking. Using Facebook in Teaching English Idioms. Available at: https://www.researchgate.net/publication/312028037

References

1. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Dubna: Feniks+, 2005.
2. Vinogradov V.V. Ob osnovnyh tipah frazeologicheskih edinic v russkom yazyke. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva: Nauka, 1977: 140 – 161.
3. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej V.N. Yarcevoj. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
4. O'Dell F., McCarthy M. *English Idioms in Use. Advanced.* Cambridge: CUP, 2010.
5. O'Dell F., McCarthy M. *English Collocations in Use. Advanced.* Cambridge: CUP, 2008.
6. McCarthy M., O'Dell F. *English Vocabulary in Use. Advanced.* Cambridge: CUP, 2002.
7. Wyatt R. *Check your English Vocabulary for Phrasal Verbs and Idioms*. London: A&C Black, 2006.
8. Pitts W. *IELTS Test English Idioms You Need.* IELTS Test Practice Publishers, 2019.

9. Tereschenko E.I. Osobennosti metodiki obucheniya studentov anglijskim idiomam. *Tradicii i innovacii v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze:* materialy II Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGIMO, 2019: 112 – 118.
10. Vasilevich A.P., Popova L.K. K voprosu o metodike obucheniya frazeologicheskim edinicam anglijskogo yazyka. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2018; № 3: 108 – 116.
11. Esayan A.Ya. Rol' izucheniya anglijskih idiom v rasshirenii leksicheskogo zapasa shkol'nikov. *Lingvokul'turologiya*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2016; № 10: 136 – 142.
12. Onorin D.E., Bezukladnikov K.`E. Preimuschestva `elektronnoj social'noj seti Facebook kak sredstva obucheniya v prepodavanii inostrannogo yazyka vzroslym. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27075
13. Tafazoli D., Chirimbu S. Social Networking. Using Facebook in Teaching English Idioms. Available at: https://www.researchgate.net/publication/312028037

Статья поступила в редакцию 13.04.20

УДК 796 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00473

Teplukhin E.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia), E-mail: tepluxin73@mail.ru*
Bayshuakov A.T., *student, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia), E-mail: arslan.bayschuakov@mail.ru*
Loparev A.V., *teacher, Siberian State University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia), E-mail: virtual@ngs.ru*

DEVELOPMENT OF GENERAL ENDURANCE IN CARRYING OUT FIELD TOPOGRAPHIC-GEODETIC AND INTERPRETATION WORKS. The article considered with the development of general endurance in the production of field topographic-geodetic and interpretation works. Every man regardless of profession, from birth is endowed with physical qualities, which refer endurance, strength and agility. These qualities are most important for workers who perform physical activity. The article provides a method aimed at the development of one of the physical qualities, such as general endurance. The development of general endurance and other physical qualities of a person in field work prevents fatigue. Conducted survey among students of the Novosibirsk College of Geodesy and Cartography and the Siberian State University of Geosystems and Technologies emphasizes that most of the respondents believe that the development of physical training and general endurance in the production of field work is necessary.

Key words: **general endurance, field works, topographic-geodetic works, interpretation.**

Е.И. Теплухин, *канд. пед. наук, доц., зав. каф.физической культуры Сибирского государственного университета геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: tepluxin73@mail.ru*
А.Т. Байшуаков, *студент, Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: arslan.bayschuakov@mail.ru*
А.В. Лопарев, *преп., Сибирский государственный университет геосистем и технологий, г. Новосибирск, E-mail: virtual@ngs.ru*

РАЗВИТИЕ ОБЩЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ В ПРОВЕДЕНИИ ПОЛЕВЫХ ТОПОГРАФО-ГЕОДЕЗИЧЕСКИХ И ДЕШИФРОВОЧНЫХ РАБОТ

В статье рассматривается развитие общей выносливости в производстве полевых топографо-геодезических и дешифровочных работ. Каждый человек, независимо от профессии, с рождения наделен физическими качествами, к которым относятся выносливость, сила и ловкость. Эти качества наиболее важны работникам, выполняющим физические нагрузки. Приведенная в статье методика направлена на развитие одного из физических качеств, такого как общая выносливость. Развитие общей выносливости и других физических качеств человека в полевых работах препятствует утомлению. Проведенный опрос среди обучающихся Новосибирского техникума геодезии и картографии и Сибирского государственного университета геосистем и технологий подчеркивает, что большая часть опрошенных считает, что развитие физической подготовки и общей выносливости в производстве полевых работ является необходимым.

Ключевые слова: **общая выносливость, полевые работы, топографо-геодезические работы, дешифрирование.**

Еще с раннего детства человек обладает определенными, заложенными природой физическими качествами. Со временем эти качества развиваются и таким образом определяются разнообразные физические свойства человека.

Цель данной работы заключается в изучении развития общей выносливости, необходимой в выполнении полевых топографо-геодезических, летно-съемочных и дешифровочных работ.

Физические качества человека определяют готовность к выполнению двигательной активности. Основные физические качества включают в себя силу, быстроту, выносливость, ловкость и т.д. [1].

«Выносливость» определяет возможность длительного выполнения двигательной деятельности. В процессе продолжительного выполнения работы наступает утомление, поэтому выносливость способствует сохранению работоспособности, преодолеванию тем самым утомление [1].

Сама же «выносливость» имеет следующее определение – это способность человека длительное время осуществлять работу без снижения ее интенсивности. Один из основных ее критериев – время, пользуясь которым выносливость измеряют двумя способами – прямым и косвенным [2].

В прямом способе выполняются задания, в котором определяют среднее время его выполнения с определенной интенсивностью. Однако данный способ практически не используется. Поэтому в большинстве случаев применяют косвенный способ, в котором выносливость выявляют по времени, за которое испытуемый преодолевает определенную дистанцию, например, при беге.

В зависимости от скорости и силы человека существует два вида выносливости: общая и специальная.

В общей выносливости выполняется работа с функциональной активностью основных жизненно важных органов [2]. Главная особенность общей выносливости заключается в способности к переносу предметов и находит применение в передвижении на лыжах и не только. Общая выносливость зависит от спортивной техники и способности занимающегося спортом противостоять утомлению. Биологическая основа этого вида выносливости – это аэробные возможности организма человека.

В специальной выносливости проявляются мышечные усилия, зависящие от продолжительности выполнения упражнения, например, в том же беге. Проявление этого вида выносливости зависит от многих факторов, но в основном от анаэробных возможностей.

Для развития общей выносливости необходимо с ранних лет выполнять разнообразные физические упражнения [3]. При этом следует учитывать интервалы отдыха, которые имеют огромное значение в выполнении упражнений. Число повторений этих упражнений определяет уровень воздействия их на организм.

Для того чтобы начать развивать свою выносливость, нужно придерживаться строгой логики построения тренировки, т.к. если неэффективно сочетать занятия нагрузок, то это может привести не только к улучшению, но и к снижению тренированности.

Стоит отметить, что физические упражнения, которые направлены на развитие общей выносливости, в трудовом процессе требуют и отдыха от постоянных физических нагрузок. При выполнении профессиональных работ в полевых условиях необходимо иметь развитую физическую выносливость, так как предстоит очень много двигаться и преодолевать порой большие расстояния. Специалистам геодезической направленности необходимо быть не только выносливым, но и внимательным, при этом не нарушать последовательность выполнения профессиональных обязанностей. Геодезист также должен уметь легко адаптироваться к различным погодным и климатическим условиям, так как работать приходиться и в жаркую погоду, и в дождь, и снег.

Рассматривая полевые работы специалистов разных направлений, в качестве объекта исследования отметим полевые работы, выполняемые в геодезии, аэросъемке и дешифрировании. Топографо-геодезические и дешифровочные работы делятся на полевые и камеральные. Полевые работы непосредственно выполняются в поле, а камеральные – в помещении.

Перед выполнением полевых работ специалисты получают задания, комплект инструментов, техническую документацию, необходимую для производства топографо-геодезических работ.

В состав полевых геодезических работ входят:

- рекогносцировка местности;

- топографическая съемка: создание плановой основы;
- создание съемочного обоснования;
- съемка ситуации местности и др.;

Полевые геодезические работы представляют собой комплекс мероприятий и выполняются в строгой последовательности [4]. По итогу всех выполненных работ полученные данные подлежат обработке и контролю.

Топографическая съемка подразумевает собой создание топографических карт и планов местности с помощью измерения расстояний, углов или высот. При этом используют специальные измерительные приборы и оборудование, а также летательные аппараты для получения изображений земной поверхности [5]. Это наиболее востребованный вид работ во время изысканий и обновления топографических карт.

При изучении топографо-геодезических материалов на участке съемки устанавливаются находящиеся вблизи района работ пункты государственной геодезической сети и сети сгущения. В архивных ведомствах разыскиваются старые карты на участок съемки, по которым в дальнейшем составляется проект съемки. По завершении полевых работ выполняется обработка результатов измерений в помещениях, работа в которых и называется камеральной.

На начальном этапе выполнения полевых геодезических работ стоит необходимость в обследовании территории, так называемой рекогносцировке. Рекогносцировка представляет собой обследование в районе участка работ пунктов геодезической основы, а также выбор мест для геодезических пунктов, расчет высот геодезических знаков и глубин их закладки. После закрепления знаков на трассе проводится пикетаж. Пикетаж осуществляют стальной лентой и шпильками, при этом забивают колья в пикеты и на промежуточных точках между ними, разбивают поперечники к трассе, осуществляются съемку пикетов с правой и с левой стороны от трассы, а также ведется пикетажный журнал [6].

Пункты съемочной сети закрепляются на время периода съемочных работ. В качестве таких пунктов могут быть деревянные колышки, обрезки металлических труб, а также дюбели на асфальте и т.п.

В рекогносцировочных работах помимо проведения пикетажа выполняется проверка установленных ранее ими пикетов. В прошлом столетии во многих геодезических фирмах топографы и геодезисты во время выполнения рекогносцировки и пикетирования передвигались с помощью лыж в зимний сезон, в том числе и в северных широтах в условиях Крайнего Севера. К этой работе обязательно необходимо иметь развитую общую физическую выносливость, а также адаптацию к климатическим и погодным условиям. В беседе с топографом, выпускником Новосибирского техникума геодезии и картографии, узнали, что сейчас наиболее активно используются снегоходы в работе. В условиях Крайнего Севера, где его группой выполнялись топографо-геодезические работы, проводился пикетаж. При этом передвижение осуществлялось с помощью снегоходов, но в труднодоступных местах приходилось двигаться пешком на лыжах. Поэтому стоит отметить то, что выносливость просто необходима. А помимо физических качеств, включая выносливость, также и нужно иметь стрессоустойчивость.

Прежде чем выйти на выполнение полевых работ, геодезистам, а также другим специалистам, работа которых связана с геодезией, необходимо ознакомиться с техникой безопасности и охраной труда. Приведем примеры инструкции, в которых оговорена не только техника безопасности, но и то, что нужно иметь в работе в поле.

Самое важное – убедиться в наличии и исправности рабочего инвентаря. Для любого человека, работающего в полевых условиях, неважно, в какой местности необходимо при себе иметь компас, маршрут перехода, аптечку, запас воды и питания.

При работах в малонаселенной местности каждый работник должен получить схему ситуации местности, на которой должны быть обозначены основные элементы ориентирования [7, с. 11]. При подготовке к выходу для выполнения полевых работ нужно обязательно проверить инструмент.

При пешем переходе по равнинной территории рекомендуется переносить груз до 15 кг на одного человека. Продолжительность такого перехода может составлять 8 часов с интервалами отдыха через каждые 2 часа [8, с. 12].

В полеводческой бригаде каждый работник должен всегда заботиться о сохранении и укреплении своего здоровья и обязательно соблюдать санитарные и гигиенические требования [8, с. 16].

При работе с геодезическими приборами работникам запрещено подниматься на старые геодезические знаки с подгнившими столбами. Также запрещается подниматься на геодезические знаки с большим грузом при сильном ветре и дожде. Устанавливая на станции штативы, которые имеют острые башмаки, нужно быть крайне осторожным. Башмаки штатива устанавливаются в грунт для того, чтобы обеспечить устойчивую установку прибора.

Устанавливая прибор, необходимо, чтобы к нему был доступ со всех сторон. Замеряют высоту установки прибора, которая обеспечивает удобство работы наблюдателя. При складывании нивелирной рейки необходимо проявлять аккуратность и внимательность, дабы не повредить пальцы рук.

В своей работе, кроме теодолитов, нивелиров и тахеометров, геодезист может использовать и лазерную рулетку, необходимую для измерения расстояний между удаленными друг от друга объектами. В работе с лазерной рулеткой нельзя наводить луч на лицо человека, на светоотражающие и зеркальные предметы, чтобы избежать поражения органов зрения. Наиболее опасно лазерное излучение, испускаемое лазером для сетчатки глаза с длиной волны от 380 до 1400 нм [7, с. 13].

В настоящее время топографо-геодезические съемки выполняются различными имеющимися методами, среди которых используется аэрофототопографический метод, который так же, как и остальные методы, направлен на создание и обновление карт и планов.

Независимо от способа создания карт, весь технологический процесс можно условно разделить на 4 этапа:

- создание или развитие главной геодезической основы;
- создание съемочного обоснования;
- съемка рельефа и контуров;
- подготовка карт к изданию.

Главная геодезическая основа является опорой для различного рода съемок и для решения научных, народохозяйственных и оборонных задач. Главной плановой геодезической основой являются пункты триангуляции и полигонометрии. Главной высотной геодезической основой являются марки и реперы нивелирования. Главное назначение геодезической основы – это обеспечение требуемой точности создаваемых карт и единой координатной системы карт и планов на всей территории страны [9, с. 6 – 9].

Для целей создания и обновления топографических и тематических карт в геодезии активно применяются и аэрофотосъемочные работы. Аэрофотосъемка представляет собой процесс фотографирования территории с определенной высоты с помощью аэрофотоаппарата [10].

Аэросъемка применяется во многих отраслях народного хозяйства. Сам же процесс аэросъемки включает в себя подготовительные, летно-съемочные, топографо-геодезические, фотолабораторные и контрольно-сдаточные работы.

Подготовительные аэросъемочные работы решают вопросы объемов и сроков выполнения работ. Для уточнения границ аэросъемки используют топографические карты и материалы аэросъемок прошлых лет. В некоторых случаях выполняют рекогносцировочные обследования с воздуха по направлению трассы. В подготовительный период производят также установку, поверки и юстировку оборудования.

Летно-съемочные работы выполняют с беспилотных летательных аппаратов, самолетов и вертолетов при низкой облачности.

На определенной высоте руководитель аэросъемки определяет параметры полета летательного средства по маршрутам съемки. Фотооператор укрепляет аэрофотоаппарат и включает его при выходе на маршрут съемки. Кроме аэрофотоаппарата оператор также включает и навигационное оборудование.

В конце аэросъемочной работы раньше проводились фотолабораторные работы, которые состояли из проявления аэрофильмов, по которым в дальнейшем получали аэрофотоснимки. Сейчас же многое выполняется цифровыми камерами, что облегчает процессы работ. Полученные после съемки изображения в дальнейшем обрабатываются уже в камеральных условиях в специальных программных комплексах.

При выполнении аэросъемочных работ необходимо иметь физическую подготовку и быть адаптированным к полетам на больших высотах. Физическая подготовка развивает важные для пилотов такие качества, как мышечная сила и выносливость.

Для решения задач развития мышечной силы и выносливости необходимо выполнение силовых упражнений [11].

Во время проведения летно-съемочных работ экипажу летного состава самолета необходимо быть не только физически подготовленным, но и уметь легко адаптироваться к полетам. Низкий уровень подготовки летного состава приводит к высокому уровню нервно-психической напряженности. В связи с этим становится очевидным важность контроля за состоянием здоровья летного состава с целью ранней диагностики состояния напряжения адаптационных систем организма [12].

В настоящее время съемки с самолетов, вертолетов и беспилотных летательных аппаратов используются для получения изображений местности в целях создания тематических карт, исследования естественных ресурсов Земли.

Процесс распознавания объектов и их свойств на снимке называется дешифрированием. Дешифрирование бывает полевым и камеральным. Полевое дешифрирование выполняется непосредственно в поле. Камеральное дешифрирование – в камеральных условиях.

Полевое дешифрирование может быть как наземным, так и аэровизуальным. При выходе на полевые работы необходима подготовка съемочных материалов. По возможности просмотр снимков в полевых условиях должен осуществляться с помощью стереоскопа. Также для определения характеристик объектов выполняются и инструментальные измерения.

При выполнении полевого дешифрирования важно соблюдение ряда правил по технике безопасности. В первую очередь при переходе через дороги необходимо строго соблюдать правила, которые установлены для пешеходов и движения транспорта. В необжитой местности запрещается проводить работы одному или группами менее, чем из трех человек [13, с. 9 – 11].

При работах в районах распространения клещевого энцефалита лица, не прошедшие необходимую вакцинацию, к работе допускаться не должны.

При производстве полевых дешифровочных, а также и топографо-геодезических работ следуют постоянно поддерживать связь с другими членами полеводческой бригады.

Основная работа с целью дальнейшего создания или обновления тематических карт, обследования пунктов государственной геодезической сети, а также межевания земельных участков и т.д. всегда была необходима и будет в будущем выполняться с выходом на полевые работы. Поэтому специалистам, выполняющим полевые топографо-геодезические работы, необходимо тренировать и развивать в себе физические качества, а главное – быть выносливыми и адаптированными к полевым работам.

Проведенный авторами опрос среди обучающихся Новосибирского техникума геодезии и картографии и Сибирского государственного университета геосистем и технологий показал следующие результаты. На вопрос «Как вы считаете, нужна ли физическая подготовка в проведении полевых топографо-геодезических и дешифровочных работ?» – 80% обучающихся ответили, что считают это необходимым, 20% – необязательным. На вопрос «Согласны ли вы с тем, что развитие общей выносливости помогает при выполнении полевых топографо-геодезических и дешифровочных работ?» – 55% опрошенных полностью согласились, 45% частично согласились. В вопросе «Будучи специалистами в области геодезии и смежных с нею наук, хотите ли посвятить свою жизнь в работе в полевых условиях» – 40% обучающихся ответили, что хотели бы работать больше в полевых условиях, 60% ответили, что им больше подходит работа в офисе.

С появлением современных средств модернизируются и технологии процессов полевых работ, что способствует уменьшению объема работ в поле. Поэтому неудивительно, что большая часть респондентов предпочтение в последнем вопросе опроса отдали работе в офисе. Однако про полевые работы умалчивать не нужно, и, как подчеркивают результаты опроса, большая часть опрошенных отвечает, что все же выносливость и физическая подготовка необходимы в производстве полевых топографо-геодезических и дешифровочных работ.

Библиографический список

1. Щербаков В.С. Развитие общей выносливости у младших школьников, занимающихся лыжными гонками. *Здоровье нации – наша забота:* сборник статей по материалам 10-й региональной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Тюмень, 2016.
2. Алиев М.Н., Гаджимурадова Р.Т. Воспитание общей выносливости младших школьников. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* Волгоград, 2010; № 9 (53): 90 – 95.
3. Щербак А.П. Энциклопедия физической культуры ребенка. Физические качества. Выносливость. *Дошкольное воспитание*. 2019; № 12: 56 – 61.
4. Бичурин С.А. Организация геодезических работ. *Студент и аграрная наука:* материалы X Всероссийской студенческой научной конференции, Уфа: Башкирский ГАУ, 2016: 198 – 200.
5. Григорьев А.Е. Топографическая съемка парка Александра Матросова. *Инновационная наука*. 2015; № 11.
6. Валиева Э.Э. Разбивка пикетажа при строительстве автомобильной дороги в Северо-Комсомольском месторождении. *Вестник современных исследований.* 2018: 80 – 82.
7. Мельников А.А. *Безопасность жизнедеятельности с основами экологии:* учебное пособие. Москва: МИИГАиК, 2015.
8. Шумаев К.Н., Сафонов А.Я., Миллер Т.Т. *Геодезия. Охрана труда при ведении топографо-геодезических работ:* методические указания к проведению учебных и производственных практик. Красноярск: КГАУ, 2017.
9. Гук П.Д. *Технология создания карт фототопографическими методами.* Новосибирск, 1990.
10. Денисова В.В. Аэрофотосъемка. *Молодежь и научно-технический прогресс:* сборник Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Белгород: БГТУ имени В.Г. Шухова, 2015; Т. 1.
11. Засядько К.И., Невзорова Е.В., Вонаршенко А.П. Формирование психофизиологической устойчивости к воздействию перегрузок маневрирования у пилотов методами физической подготовки. *Вестник Тамбовского университета.* 2017; Т. 22, Выпуск 2: 375 – 381.
12. Малышева Е.В., Засядько К.И., Гулин А.В. Принципы исследования степени адаптации организма летчика к условиям полета. *Вестник ТГУ*. 2011; Т. 16, Выпуск 5.
13. Головина Л.А. *Дешифрирование аэрокосмической информации: практикум.* Новосибирск: СГУГиТ, 2019.

References

1. Scherbakov V.S. Razvitie obschej vynoslivosti u mladshih shkol'nikov, zanimayuschihsya lyzhnymi gonkami. *Zdorov'e nacii – nasha zabota:* sbornik statej po materialam 10-j regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, magistrantov i aspirantov. Tyumen', 2016.
2. Aliev M.N., Gadzhimuradova R.T. Vospitanie obschej vynoslivosti mladshih shkol'nikov. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Volgograd, 2010; № 9 (53): 90 – 95.
3. Scherbak A.P. `Enciklopediya fizicheskoj kul'tury rebenka. Fizicheskie kachestva. Vynoslivost'. *Doshkol'noe vospitanie*. 2019; № 12: 56 – 61.
4. Bichurin S.A. Organizaciya geodezicheskih rabot. *Student i agrarnaya nauka:* materialy H Vserossijskoj studencheskoj nauchnoj konferencii, Ufa: Bashkirskij GAU, 2016: 198 – 200.
5. Grigor'ev A.E. Topograficheskaya s`emka parka Aleksandra Matrosova. *Innovacionnaya nauka*. 2015; № 11.
6. Valieva `E.`E. Razbivka piketazha pri stroitel'stve avtomobil'noj dorogi v Severo-Komsomol'skom mestorozhdenii. *Vestnik sovremennyh issledovanij.* 2018: 80 – 82.
7. Mel'nikov A.A. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti s osnovami `ekologii:* uchebnoe posobie. Moskva: MIIGAiK, 2015.
8. Shumaev K.N., Safonov A.Ya., Miller T.T. *Geodeziya. Ohrana truda pri vedenii topografo-geodezicheskih rabot:* metodicheskie ukazaniya k provedeniyu uchebnyh i proizvodstvennyh praktik. Krasnoyarsk: KGAU, 2017.
9. Guk P.D. *Tehnologiya sozdaniya kart fototopograficheskimi metodami.* Novosibirsk, 1990.
10. Denisova V.V. A`erofotos`emka. *Molodezh' i nauchno-tehnicheskij progress:* sbornik Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. Belgorod: BGTU imeni V.G. Shuhova, 2015; T. 1.
11. Zasyad'ko K.I., Nevzorova E.V., Vonarshenko A.P. Formirovanie psihofiziologicheskoj ustojchivosti k vozdejstviyu peregruzok manevrirovaniya u pilotov metodami fizicheskoj podgotovki. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* 2017; T. 22, Vypusk 2: 375 – 381.
12. Malysheva E.V., Zasyad'ko K.I., Gulin A.V. Principy issledovaniya stepeni adaptacii organizma letchika k usloviyam poleta. *Vestnik TGU*. 2011; T. 16, Vypusk 5.
13. Golovina L.A. *Deshifrirovanie a`erokosmicheskoj informacii: praktikum.* Novosibirsk: SGUGiT, 2019.

Статья поступила в редакцию 13.04.20

УДК 378.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00474

***Tereshchenko E.A.**, Cand. of Sciences (Jurisprudence), Head of Department, Law Institute, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: elena-tereshhenk@yandex.ru*

***Ivanchenko Ye.A.**, Cand. of Sciences (Jurisprudence), senior lecturer, Law Institute, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kvi-elena@yandex.ru*

FORMATION OF THE GRADUATE'S ABILITY TO CARRY OUT PROFESSIONAL ACTIVITIES IN ACCORDANCE WITH THE NORMATIVE LEGAL ACTS IN THE FIELD OF EDUCATION IN THE IMPLEMENTATION OF THE MASTER'S PROGRAM, DIRECTION (PROFILE) "LEGAL EDUCATION". The article analyzes specifics of formation of competencies that determine the demand and competitiveness of a teacher in the market of educational services. The identification of these factors allows to optimize the content of the curriculum and, accordingly, provide the graduate with the ability to carry out professional activities in the relevant fields and areas of professional activity. The study used theoretical methods aimed at identifying the features of professional competence formation in graduates of the master's program 44.04.01 Pedagogical education (profile) "Legal education" (generalization, systematization, comparison) and empirical methods of obtaining and processing the results obtained – testing by the method of diagnosing career orientations of E. Shane and the method of determining motivation for success of T. Ehlers). As a result of the study of the features of the formation of professional competencies, factors that have a direct impact on their formation were identified. They are a whole set of mutually determining social, economic and legal reasons discussed in the article. The success of professional activities in the educational system at the present stage involves the possession of a unique integrated knowledge organically combine the pedagogical and legal professional competence, enabling the training to perform competent law enforcement, and to navigate the educational institutions of law – a new branch of legal knowledge, regulating activity of educational organization different type. The practical significance of the research lies in the effective use of the formed professional competencies in educational activities.

Key words: **professional competence, education, integration of knowledge, skills, law enforcement, legislation, project activities.**

***Е.А. Терещенко**, канд. юрид. наук, зав. каф. правовой культуры и защиты прав человека Юридического института Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: elena-tereshhenk@yandex.ru*

***Е.А. Иванченко**, канд. юрид. наук, доц., Юридический институт Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: kvi-elena@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СООТВЕТСТВИИ С НОРМАТИВНЫМИ ПРАВОВЫМИ АКТАМИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ, НАПРАВЛЕННОСТЬ (ПРОФИЛЬ) «ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье анализируется специфика формирования компетенций, обусловливающих востребованность и конкурентоспособность педагогического работника на рынке образовательных услуг. Выявление указанных факторов позволяет оптимизировать содержание учебного плана и, соответственно, обеспечить выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствующих областях и сферах профессиональной деятельности. В исследовании использовались теоретические методы, направленные на выявление особенностей формирования профессиональных компетенций у выпускников магистерской программы 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Правовое образование» (обобщение, систематизация, сравнение) и эмпирические методы получения и обработки полученных результатов – тестирование по методике диагностики карьерных ориентаций Э. Шейна и методике определения мотивации к успеху Т. Элерса). В результате исследования были выявлены факторы, оказывающие непосредственное влияние на формирование профессиональных компетенций. Ими выступает целый комплекс обусловливающих друг друга социальных, экономических и правовых причин, рассмотренных в статье. Успешность профессиональной деятельности в системе образования на современном этапе предполагает обладание уникальным интегрированным знанием, органично сочетающим в себе педагогические и юридические профессиональные компетенции, позволяющие в процессе образовательной деятельности совершать грамотное правоприменение, а также ориентироваться в институтах образовательного права – новой отрасли юридического знания, регламентирующей деятельность образовательных организация разного типа. Практическая значимость исследования заключается в эффективном использовании сформированных профессиональных компетенций в образовательной деятельности.

Ключевые слова: **профессиональная компетентность, образование, интеграция знаний, умений и навыков, правоприменение, нормы законодательства, проектная деятельность.**

Тематика профессиональной компетентности работника системы образования по своему смысловому содержанию актуальна и неисчерпаема для исследователя, что обусловлено существованием различных научных подходов к самому понятию «образование», определяющим его многоаспектность.

По нашему убеждению, образование должно рассматриваться и как определенное социальное явление, уникальный психолого-педагогический феномен, и как социальный институт, и как система социальных связей, экономических и правовых отношений.

Вопросы профессиональной компетентности являются предметом анализа педагогических наук, а также права, социологии и психологии. Профессиональный компетентностный подход затрагивают в своих работах В.И. Байденко [1], Г.А. Балыхин [2], А.А. Вербицкий [3], Е.В. Дамианова [4], Л.И. Жарикова [5], Э.Ф. Зеер [6], О.А. Панова [7], Н.Н. Сабельникова-Бегашвили [4], Н.Н. Сапрыкина [8], С.А. Худовердова [4], А.В. Хуторской [9] и др.

В исследовании использовались теоретические методы, направленные на выявление особенностей формирования профессиональных компетенций у выпускников магистерской программы 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Правовое образование» (обобщение, систематизация, сравнение) и эмпирические методы получения и обработки полученных результатов (анкетирование и интервьюирование более 100 педагогических работников образовательных организаций разного типа Северо-Кавказского федерального округа и 6 юристов, осуществляющих профессиональную деятельность в сфере образовательного права; тестирование по методике диагностики карьерных ориентаций Э. Шейна и методике определения мотивации к успеху Т. Элерса).

В результате исследования особенностей формирования профессиональных компетенций были выявлены факторы, оказывающие непосредственное влияние на этот процесс. Ими выступает целый комплекс обусловливающих друг друга социальных, экономических и правовых причин. По результатам проведенного исследования были сформулированы выводы, которые мы предлагаем к обсуждению широкой научной общественности.

Отличительной приметой образовательной среды настоящего времени выступает острая необходимость в профессиональных кадрах, уникально сочетающих в себе педагогические знания, умения и навыки с профессиональными компетенциями, позволяющими одновременно успешно осуществлять правоприменительную деятельность.

Сейчас область нормативного регулирования, в которую погружена образовательная организация любого типа, практически безбрежна. Любая должность, в функционал которой входят хоть какие-то организационно-распорядительные полномочия, предусматривает правовую компетентность в большом количестве нормативных актов разных уровней законодательства.

Руководитель образовательной организации и его заместители, каждый в рамках закрепленного направления работы, обязаны заниматься управленческой деятельностью в образовательной, воспитательной, научной, хозяйственной сферах, в полном объеме зная и неукоснительно соблюдая требования действующего законодательства, т.е. проявляя должную правовую компетентность.

Очень изящным и лаконичным с точки зрения смыслового содержания нам кажется определение правовой компетентности, предложенное Н.Н. Сапрыкиной в своей диссертации, как «единство признаков: готовность к правовой деятельности, правовое мышление, способность к правовой деятельности» [8, с. 74].

В свою очередь, нам сложно согласиться с мнением О.А. Пановой, акцентирующей внимание на субъективной составляющей правовой компетентности – жизненном опыте личности [7, с. 22]. Правильность и целесообразность до сих пор существующей российской практики назначения на должность руководителя (особенно это характерно для общеобразовательных организаций) наиболее опытного и авторитетного педагога кажется нам сомнительной. Авторы глубоко убеждены, что способность к правовой деятельности базируется исключительно на приобретенных профессиональных знаниях о правоприменении в системе образования и умении эти знания адекватно применять, где под адекватностью мы подразумеваем соответствие совершаемых действий законодательно установленным основаниям; правильный выбор действия из альтернативных; сознательное и соответствующее установление объема предпринимаемых мер; понимание характера правовых последствий своих решений и действий.

Мнения оппонентов данной точки зрения мы не могли не учесть в данной публикации: на страницах периодической печати встречаются высказывания о том, что для нормального функционирования образовательной организации достаточно или иметь в ее штате высококвалифицированного юриста, или обращаться за юридической помощью в Министерство образования своего субъекта федерации. Некоторая доля справедливости в данном мнении есть, но до тех пор, пока не представишь тот объем вопросов правового характера, с которыми приходится ежедневно сталкиваться образовательной организации, вот лишь малая толика из них: организация итоговой государственной аттестации и учебной работы в целом; соответствие требованиям системы оценки качества образования; организация совместной работы с органами государственной власти, в том числе правоохранительными, правозащитными организациями, средствами массовой информации; организация и поддержание безопасной информационной среды; сопровождение несовершеннолетних, пользующихся повышенной социальной защитой; материально-техническое обеспечение образовательного процесса в соответствии с требованиями действующего законодательства и тому подобные вопросы, к перечню которых мы будем постоянно обращаться по мере изложения материала.

Острая потребность в специалистах с набором профессиональных компетенций, позволяющих реализовывать активное и грамотное правоприменение в образовательном процессе, обусловило открытие в образовательных организациях высшего образования магистерской программы 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Правовое образование».

Реализуемый образовательный продукт, предлагаемый к изучению в рамках данной магистерской программы, невозможно категорично отнести ни к области юридического знания, ни к области педагогического. Приобретаемые знания, умения и навыки органически взаимосвязаны настолько, что изначально юридические институты доводятся до обучаемого уже преломленными в плоскости педагогической, образовательной деятельности. Окончив обучение, выпускник магистерской программы 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Правовое образование» получает четкое представление об алгоритме разрешения многих профессиональных задач в полном соответствии с действующим законодательством. Спектр данных задач настолько широк, что

в рамках одной статьи осветить их все просто не представляется возможным, рассмотрим отдельные из них, в свое время факты неудовлетворительного их разрешения образовательными организациями получили широкий общественный резонанс в средствах массовой информации.

Во-первых, выпускник программы получает твердые знания о том, как должна быть организована криминологическая безопасность образовательной организации, состоящая из таких элементов, как внутренняя профилактическая работа с обучаемыми, система охраны, в том числе пропускной режим, а также индивидуальная работа с обучаемым.

В контексте проблемы предотвращения противоправного поведения для приобретения необходимых профессиональных компетенций студентам магистратуры читается ряд учебных дисциплин, формирующих представление о формах девиантного и преступного поведения несовершеннолетних, а также формах и правовых основах сотрудничества с иными субъектами профилактической работы с детьми и подростками, в частности такие дисциплины, как «Ювенальное право», «Актуальные проблемы уголовного права» и т.д.

У студента магистратуры последовательно формируется стойкое убеждение в том, что согласно действующему российскому законодательству и нормам международного права создание и поддержание безопасности окружающего пространства, в котором протекает образовательный процесс, – прямая обязанность образовательной организации, которую недопустимо перекладывать в зону ответственности иных субъектов.

Во-вторых, в рамках магистерской программы детально изучаются тончайшие правовые нюансы основания дисциплинарной, административной, уголовной ответственности педагогических работников, ведь судебная практика по данному вопросу так разнообразна и неоднозначна, что иной раз вызывает затруднения у юристов – практических работников, специализирующихся в данной сфере.

Но если вопросы административной и уголовной ответственности педагогов более-менее урегулированы законодательством и исследованы Верховным судом РФ в обобщениях судебной практики, категория «нарушение профессиональной (педагогической) этики» вызывает многочисленные споры на страницах специальной литературы и затруднения у педагогических кадров в оценке действий, находящихся на грани этической нормы.

Так, О.С. Царегородцева предлагает следующее определение педагогической этики: «…это совокупность норм и правил поведения педагога, обеспечивающая нравственный характер педагогической деятельности и взаимоотношений, обусловленных или сопряжённых с педагогической деятельностью; наука, изучающая происхождение и природу, структуру, функции и особенности проявления морали в педагогической деятельности; профессиональная нравственность педагога» [10, с. 120]. Отдавая должное стройности конструкции предложенной автором дефиниции, нельзя не отметить, что с точки зрения судебной перспективы, объяснять оценочную по своей смысловой природе категорию «этичности» через не менее оценочную категорию «нравственности» – это тупик для института правосудия.

Анализ судебной практики показал, что нарушения этических норм должны вызвать непосредственные, объективно существующие последствия в виде нарушения прав обучаемых, закрепленных и гарантируемых законом, и только в таких случаях данные нарушения могут выступать основанием дисциплинарной ответственности педагогического работника.

Тема психического насилия, такая проблематичная в педагогической практике, подробно рассматривается студентами магистратуры в процессе освоения учебной дисциплины «Права ребенка и формы их защиты в российском законодательстве», что позволяет обучаемым сформировать твердую, полностью согласующуюся с законом позицию по вопросам правовой оценки большого числа спорных вопросов, например, таких: является ли шантажом, достаточным для квалификации как психическое насилие, неоднократные угрозы довести до сведения родителей информацию о неудовлетворительных результатах работы обучаемого; критика, признаваемая необоснованной и способной вывести несовершеннолетнего из душевного равновесия; основания для оценки требований, предъявляемых к обучаемому, как чрезмерных и не соответствующих его возрасту и т.п. вопросов, свободное ориентирование в которых составляет правовую компетентность педагогического работника.

В-третьих, продолжающийся процесс дифференциации и индивидуализации образовательных технологий открывает для нас еще один аспект правовой компетентности педагогических кадров – знание нормативных основ работы с отдельными категориями обучаемых: обучаемые с отклонениями в развитии; особые дети; обучаемые, для которых русский язык не является родным; одаренные дети и т.д.

Организация образовательного процесса с подобными категориями настолько специфична, что предполагает в рамках магистерской программы 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Правовое образование» углубленное изучение положений законодательства и отдельных программ, регулирующих социальное сопровождение как инновационную семейно-сберегающую технологию, а также нормативных основ реализации права на семейное образование и самообразование.

Четвертым аргументом в пользу востребованности магистерской программы выступают актуальные проблемы использования в деятельности образовательной организации цифровой образовательной среды. Выступая безусловным благом, новым эволюционным этапом процесса образования, цифровые образовательные технологии одновременно несут в себе тот противоправный потенциал, который, по мнению авторов, не позднее, чем через 5 – 7 лет (а при увеличении объема бюджетного финансирования системы образования через 2 – 3 года), обусловит самое распространенное основание для предъявления иска к образовательной организации – неправомерное использование объектов интеллектуальной собственности.

В контексте данного прогноза профессиональная подготовка для российской системы образования специалистов, владеющих профессиональными компетенциями, позволяющими организовать правомерное создание и использование цифровой среды и образовательного контента – настоятельная объективная необходимость, именно поэтому в рамках магистерской программы 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Правовое образование» уделяется повышенное внимание вопросам защиты объектов интеллектуального права в рамках изучения таких учебных дисциплин, как «Цифровые технологии в науке и образовании», «Права человека в информационном обществе», «Актуальные проблемы российского частного права» и некоторых других.

Пятый аспект, определяющий уникальность магистерской программы, обусловлен попытками широкого внедрения проектного управления в образовательных организациях как механизма перевода их деятельности в плоскость большей эффективности. Мы недаром употребили слово «попытки»: широкой практикой данное внедрение назвать затруднительно, проектное управление пока реализуется только крупными образовательными организациями, но следует констатировать, что это начало процесса, которому суждено стать необратимым и предопределить в будущем формы сотрудничества многих образовательных организаций.

Данное утверждение базируется на объективных причинах, которые мы условно назовём «маркерами прогноза» развития системы образования, среди которых следует диагностировать увеличение в геометрической прогрессии числа субъектов, желающих приобрести уникальный, непосредственно разработанный с учетом специфики их деятельности образовательный продукт; быструю потерю образовательным продуктом – разработанной программой, курсом или проектом качества уникальности через очень непродолжительное время; видя успешность реализации продукта, на рынке образовательных услуг появятся его «близнецы» – программы, курсы или проекты, реализуемыми организациями-конкурентами.

Оперативность разработки и реализации нового образовательного продукта станет основой конкурентоспособности образовательной организации, причем это станет характерно для организаций всех типов высшего и дополнительного профессионального образования – чуть в большей степени, иных типов – в меньшей.

Для создания нового образовательного продукта нет необходимости содержания постоянного штата сотрудников, способного его разработать, при появлении спроса со стороны субъекта-заказчика продукта организации будут создавать объединенные мобильные команды, рабочие группы с необходимыми количественно-качественными характеристиками, и в образовательной системе в ближайшее время возникнет острая необходимость в профессионалах, способных оперативно это делать.

Да, такие знания и умения предполагают успешное овладение обучаемым дополнительными профессиональными компетенциями, среди которых следующие: умение управлять командой и проявлять лидерские качества; уметь адаптировать и интегрировать в новые социальные условия имеющиеся знания; знать правовые и методические основы проектирования сложных образовательных систем, состоящих из нескольких образовательных организаций, в самом сложном варианте – из нескольких образовательных организаций разного типа; владеть навыками проектирования траекторий профессионального роста в условиях постоянного изменения состава рабочей группы, уметь использовать профессиональную ротацию окружения для личного непрерывного профессионального развития.

Все перечисленное, по нашему мнению, можно объединить одним качеством – умение оперативно создавать межорганизационную кооперацию в условиях конкурентной среды. Именно на приобретение указанной профессиональной компетенции направлена основная часть реализуемой магистерской программы 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Правовое образование».

Научно-технический прогресс необратимо диктует свои условия общественному устройству, образовательная система – «живой» и гибкий институт – структура, вертикально пронизывающая все уровни устройства социума, мгновенно реагирует на трансформацию окружающей обстановки, подстраивается под изменение социального спроса, продуцируя профессионалов, способных данный спрос удовлетворить и, в свою очередь, постоянно качественно меняться вместе с образовательной средой, обеспечивая тем самым профессиональную преемственность и межпоколенное взаимодействие.

Библиографический список

1. Байденко В.И. *Компетенции: к освоению компетентностного подхода: лекция в слайдах: авторская версия.* Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Балыхин Г.А. Заинтересованность граждан в непрерывном образовании следует рассматривать как социальное явление. *Аккредитация в образовании.* 2012; № 5 (57): 20 – 23.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. *Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции*. Москва: Логос, 2009.
4. Худовердова С.А., Сабельникова-Бегашвили Н.Н., Дамианова Е.В. Использование результатов исследований профессиональных компетенций педагогов в совершенствовании качества системы дополнительного профессионального образования. *Стандарты и мониторинг в образовании.* 2019; Т. 7, № 2: 55 – 60.
5. Жарикова Л.И. Непрерывное образование как социальный институт. *Мир науки, культуры, образования.* 2010; № 4-1 (23): 220 – 222.
6. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального самоопределения в ранней юности:* учебное пособие. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008.
7. Панова О.А. *Формирование правовой компетентности педагогов современной школы.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
8. Сапрыкина Н.Н. *Развитие правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Оренбург, 1999.
9. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования. *Высшее образование в России.* 2017; № 12 (218): 85 – 91.
2. Царегородцева О.С. *Развитие педагогической этики учителя как фактор повышения эффективности образовательного процесса в школе.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2010.

References

1. Bajdenko V.I. *Kompetencii: k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda: lekciya v slajdah: avtorskaya versiya.* Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
2. Balyhin G.A. Zainteresovannost' grazhdan v nepreryvnom obrazovanii sleduet rassmatrivat' kak social'noe yavlenie. *Akkreditaciya v obrazovanii.* 2012; № 5 (57): 20 – 23.
3. Verbickij A.A., Larionova O.G. *Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii. Problemy integracii.* Moskva: Logos, 2009.
4. Hudoverdova S.A., Sabel'nikova-Begashvili N.N., Damianova E.V. Ispol'zovanie rezul'tatov issledovanij professional'nyh kompetencij pedagogov v sovershenstvovanii kachestva sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Standarty i monitoring v obrazovanii.* 2019; T. 7, №: 55 – 60.
5. Zharikova L.I. Nepreryvnoe obrazovanie kak social'nyj institut. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2010; № 4-1 (23): 220 – 222.
6. Zeer `E.F. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya v rannej yunosti:* uchebnoe posobie. Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MOD`EK», 2008.
7. Panova O.A. *Formirovanie pravovoj kompetentnosti pedagogov sovremennoj shkoly.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
8. Saprykina N.N. *Razvitie pravovoj kompetentnosti rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v sisteme povysheniya kvalifikacii.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 1999.
9. Hutorskoj A.V. Metodologicheskie osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podhoda k proektirovaniyu obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2017; № 12 (218): 85 – 91.
2. Caregorodceva O.S. *Razvitie pedagogicheskoj `etiki uchitelya kak faktor povysheniya `effektivnosti obrazovatel'nogo processa v shkole.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 27.04.20

УДК 379.634:371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00475

Gayduk D.V., *senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: Gaiduk.dan@yandex.ru*
Zuev V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: altaik@mail.ru*
Morozov V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru*
Fedulov B.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy),* Professor, *Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru*

FEATURES OF APPLIED PHYSICAL PREPARATION IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF RUSSIA. The article studies disclosure of the problem of increasing the effectiveness of conducting classes in applied physical training. The task of the article is to identify the features of the organization and conduct of classes in various educational organizations. The article clarifies the essence and content of the concept of applied physical preparation. The factors that determine the organization of this type of occupation and the form of their conduct are substantiated. A general approach to the organization of applied physical training is disclosed, and features for the educational organization of culture and the legal institute are specified, for which features, purpose, objectives and directions of implementation are highlighted. The most effective groups of active methods have been identified that provide an increase in the quality of classes that are embedded in the educational process.

Key words: **applied physical training, student youth, educational process, physical education, active teaching methods, educational organizations.**

Д.В. Гайдук, *ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: Gaiduk.dan@yandex.ru*
В.М. Зуев, *канд., пед., наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: altaik@mail.ru*
В.А. Морозов, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*
Б.А. Федулов, *д-р пед. наук, проф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИИ

Статья посвящена раскрытию проблемы повышения эффективности проведения занятий по прикладной физической подготовке. Цель статьи – выявить особенности организации и проведения занятий в различных образовательных организациях. В статье уточняется сущность и содержание понятия «прикладная физическая подготовка». Обоснованы факторы, определяющие особенности организации данного вида занятий и формы их проведения. Раскрыт общий подход к организации прикладной физической подготовке, и конкретизируются особенности для образовательной организации культуры и юридического института, для которых выделены особенности, цель, задачи и направления реализации. Определены наиболее эффективные группы активных методов, обеспечивающих повышение качества проведения занятий, которые внедрены в учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: **прикладная физическая подготовка, студенческая молодежь, учебно-воспитательный процесс, физическое воспитание, активные методы обучения, образовательные организации.**

В современных социально-культурных условиях приобретает особое значение реализация возможностей физической культуры в процессе подготовки студенческой молодежи к конкретной профессиональной деятельности. В этой связи рассмотрение проблемы соотношения средств физической культуры и учебной деятельности в образовательных организациях, реализующих конкретную профессиональную подготовку, является актуальной темой.

Исследованиям, раскрывающим влияние физической культуры на становление личности профессионала, посвящено достаточно большое количество

научных работ. Основными из них можно выделить труды, раскрывающие проблемы применения различных физических упражнений и видов спорта в качестве средств прикладной физической культуры, которые раскрыты В.И. Ильичом, Р.Т. Раевским и др. Особенностям реализации прикладной физической культуры на основе базовых психологических свойствах личности посвящены работы Е.А. Остапенко, Г.В. Пономаревой, В.С. Ежкова и др. Однако большинство работ концентрируются на раскрытии особенностей узкоспециализированных профессий и реализуют традиционные методы обучения. Поэтому существует потребность, с одной стороны, в общем подходе к данному вопросу и в то же время конкретизировать применение современных активных методов для различных направлений подготовки специалистов, с другой.

В статье рассматривается общий подход к организации прикладной физической подготовки, и выявляются особенности для конкретных профессиональных специальностей, в частности для образовательной организации культуры, на примере актерского мастерства и юридического института – на примере сотрудников правоохранительной деятельности.

В общепринятом понимании прикладная физическая подготовка определяется как избирательно применяемые и специально-направленные методы и средства физической культуры в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающим подготовку специалистов к конкретной профессиональной деятельности. Ее цель – повышение эффективности и обеспечение успешности производственных процессов, в реально возможных условиях.

Прикладная физическая подготовка является специализированным видом физического воспитания, который реализуется в соответствии с особенностями и требованиями профессий, подготовка к которым осуществляется в различных образовательных организациях. Рассматривая термин «прикладная», следует подчеркнуть специфическую профилированность части физической культуры применительно к конкретной профессиональной специализации.

В качестве основных задач прикладной физической подготовки для студенческой молодёжи следует выделить следующие: формирование знаний по прикладной физической подготовке; усвоение умений, навыков, реализуемых в прикладной физической подготовке; воспитание физических профессионально ориентированных качеств; овладение методами самообразования и самовоспитания прикладных качеств и способностей.

Информация о ее значении, особенностях организации и проведении изучается на различных видах аудиторных занятий, на которых также раскрываются знания закономерностей и принципов, обеспечивающих достижение и поддержание работоспособности в конкретной профессиональной деятельности. Решение задачи по усвоению прикладных умений и навыков обеспечивает на высоком методическом уровне отработку специфических способов и видов действий в профессиональной деятельности и их безопасность.

Для каждой профессиональной группы выделяются свойственные ей прикладные физические качества, которые формируются специфическими формами и методами на занятиях по прикладной физической подготовке. Прикладная физическая подготовка предполагает процесс самообразования как самостоятельное овладение знаниями по прикладной физической культуре, а также самовоспитание, под которым подразумевается целенаправленная и планомерная работа над собой в целях самосовершенствования своих профессиональных качеств [1, с. 46]. Владение методами самообучения и самовоспитания прикладным способностям и умениям обеспечивается реализацией следующих методов: самоанализ, самоубеждение, самовнушение, самообязательство, самокритика, самопринуждение, самопознание. Такой подход реализует современную педагогическую парадигму, которая предполагает синергетический подход, обеспечивающий преобразование человека из самоорганизованной системы в саморазвивающуюся [2, с. 20].

Формирование специальных качеств с помощью прикладной физической подготовки возможно не только специально подобранными упражнениями, но и на занятиях прикладными видами спорта, которые способствуют так называемой неспецифической адаптации человека, повышают приспособляемость к различным неблагоприятным условиям, работоспособность, обеспечивают устойчивость к различного рода инфекциям.

Практическая реализация целевых установок прикладной физической подготовки реализуется в тесной взаимосвязи с общей физической подготовкой, которая является ее основой, но также следует учитывать, что только реализацией раздела учебной дисциплины «Физическая культура» невозможно обеспечить специальную подготовку к конкретной профессии.

Очевидно, что прикладная физическая подготовка будет эффективной, если она опирается на достаточную общефизическую подготовленность обучаемых, поэтому следует для различных специальностей учитывать необходимое соотношение общей и прикладной физической подготовки, которое будет различным для каждой образовательной организации [3, с. 132].

Наибольшее различие будет в подготовке специалистов гуманитарных наук и представителей, проходящих подготовку для силовых структур. Представители гуманитарных профессий в определенной степени ограниченно нуждаются в прикладной физической подготовке, в то же время, например, для специальностей правоохранительной деятельности соотношение выделяемого учебного времени значительно увеличивается в пользу прикладной. Эта подготовка имеет широкий параметр направлений деятельности и выделяется в самостоятельный раздел, отражающий прикладной характер дисциплины «Физическая культура».

В ходе учебного процесса уровень подготовленности студенческой молодежи по разделу «Прикладная физическая подготовка» контролируется специальными нормативами, что имеет принципиальное значение для их физического развития и сохранения здоровья. Обычно эти нормативы отличаются у обучаемых различных образовательных организаций и даже в одной и той же организации могут иметь отличия для факультетов. Степень подготовленности по прикладной физической подготовке оценивается отдельно от общей физической подготовленности.

Организация физической подготовки в образовательных организациях предполагает проведение специализированных занятий как в учебное, так и внеучебное время. Для этого в обычных учебных группах могут выделяться специализированные учебные подгруппы по прикладной физической подготовке, а в спортивных – учебные подгруппы по прикладным и игровым видам спорта. Следует подчеркнуть значение применения на занятиях по прикладной физической подготовке развивающих игр, которые способствуют проявлению у занимающихся положительных эмоций, создают устойчивую внутреннюю мотивацию на личностное развитие, обеспечивают прочное закрепление личностно-профессиональных качеств [4, с. 202].

Среди факторов, определяющих содержание прикладной физической подготовки, основными являются следующие: характер и условия трудовой деятельности, особенности видов трудовой деятельности для различных специализаций, организация труда и отдыха, специфические особенности трудовых процессов, влияющих на работоспособность, утомляемость и заболеваемость.

В качестве форм прикладной физической культуры в большинстве образовательных организациях используются занятия в специальных секциях, самостоятельные занятия по прикладным видам спорта, различные соревнования и другие спортивно-массовые мероприятия.

Учитывая, что каждая профессиональная деятельность предъявляет к каждому специалисту специфические нормы требований к его физическим данным, психическим качествам, существует необходимость профилирования процесса прикладной физической подготовки в различных образовательных организациях.

Рассмотрим особенности в организации прикладной физической подготовки на примерах института культуры и юридического института, где эта подготовка наиболее различается. В частности, в качестве особенности такой подготовки со студентами института культуры следует выделить то, что физическое воспитание ставит своей целью не только укрепление здоровья студентов, но и повышение уровня их общей физической и психологической подготовленности, обеспечение высокой работоспособности и творческой активности.

В качестве основных задач для творческих образовательных организаций выделяются такие, которые реализуются в профессиональной деятельности (пластичность движений, выразительность, вдохновение, творчество) и обеспечивают гармоничное развитие личности. Прикладная физическая подготовка при определении методики занятий по гимнастике, легкой атлетике разрабатывается по индивидуальной программе. Содержание включает страховку и самостраховку, например, при выполнении упражнений по акробатике, при отработке балансирования и равновесия, шпагатов, упражнений на вращение, кувырков, различных стоек.

Основными направлениями прикладной физической подготовки в институте культуры выделяются следующие: изучение специальных знаний по прикладной физической подготовке и успешной их реализации при освоении творческих профессий; формирование физических навыков и способностей, характерных для творческих специальностей; развитие профессионально-волевых качеств, творческого мышления, эмоциональной устойчивости, образного и логического восприятия, устойчивого внимания, повышение функциональной устойчивости; совершенствование умений, навыков и владение методиками, необходимыми для творческой и художественной деятельности. Перечисленные направления конкретизируются с учетом особенностей уровня развития каждого студента и периода обучения.

В юридических институтах прикладная физическая подготовка существенно отличается от других образовательных организаций, что обусловлено спецификой выполняемых задач в правоохранительной сфере деятельности. Эта деятельность связана с высокой социальной значимостью и ответственностью, так как значительная роль в обеспечении общественного порядка и безопасности принадлежит органам внутренних дел, призванным, в соответствии с Конституцией РФ, защищать права и свободы граждан, обеспечивать законность, правопорядок и общественную безопасность [5, с. 198]. В связи с этим к сотруднику полиции предъявляются повышенные требования, он должен обладать высоким уровнем нравственных и физических качеств, поэтому целью прикладной подготовки в юридических институтах является развитие не только общих физических качеств, но и прикладных, которые обеспечивают успешное выполнение профессиональных задач, в том числе с применением физической силы, специальных средств и тактики применения боевых приёмов в борьбе с преступностью.

В качестве основных задач прикладной физической подготовки для курсантов юридических институтов определены следующие: подготовка будущих сотрудников полиции к выполнению функций, возложенных на сотрудников правоохранительной сферы; способность реализации приемов обеспечения про-

Таблица 1

Анализ физического развития и состояния здоровья обучаемых на занятиях по прикладной физической подготовке

№	Показатели / уровни	Количество достигших уровней в %									
		Контрольная группа					Экспериментальная группа				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Сердечные сокращений (уд/мин.)	55	1 5	10	20	0	25	1 0	15	35	15
2	Артериальное давление (мм. рт. ст.)	45	2 5	10	20	0	15	1 0	15	35	25
3	Жизненный индекс	36	1 4	11	21	10	24	19	19	24	36
4	Проба Штанге (сек.)	54	1 6	9	19	0	26	9	14	34	15
5	Проба Генчи (сек.)	45	2 5	10	20	0	15	1 0	15	35	25
6	Индекс Гарвардского степ-теста	35	1 5	10	20	10	25	2 0	20	25	35
7	Проба Серкина	55	1 5	10	20	0	25	1 0	15	35	15
8	Индекс Скибиньской	35	1 5	10	20	10	25	2 0	20	25	35
9	Проба Ромберга (сек.)	45	2 5	10	20	0	15	1 0	15	35	25
10	Эффективность иммунной системы	55	1 5	10	20	0	25	1 0	15	35	15

фессиональной и личной безопасности при выполнении служебно-боевых задач; выработка умений и навыков применения мер силового принуждения к нарушителям правопорядка с соблюдением требований законодательства; отработка практических действий в служебном коллективе в условиях наличия больших физических и психологических нагрузок; развитие общих физических и психологических качеств [6, с. 58].

Основными направлениями, обеспечивающими решение задач прикладной физической подготовки в юридических институтах выделены следующие: применение адекватных форм и методов обучения, реализация профессиональной направленности прикладной физической подготовки; постоянное совершенствование профессионального мастерства преподавательского состава и реализация передового опыта обучения; приближение содержания занятий по прикладной физической подготовке к реальным условиям профессиональной деятельности; постоянный мониторинг качества подготовки обучаемых и уровня их физического состояния.

Профессиональная прикладная подготовка включает следующие разделы: а) приемы задержания правонарушителей и обеспечение личной безопасности сотрудников полиции, б) приемы ускоренного передвижения при преследовании и задержании преступников, в) тактику применения физической силы и спецсредств при выполнении служебных задач в условиях чрезвычайных ситуаций [7, с. 159]. Следовательно, успешная постановка физического воспитания зависит от комплексного решения проблем как общего физического развития, так и формирования прикладных умений и навыков.

Исследование совершенствования процесса прикладной физической подготовки с целью повышения ее эффективности осуществлялось на основе реализации синергетического, личностно ориентированного и компетентностного подходов с учетом особенностей ее проведения в современных условиях. Наиболее оптимальными были выявлены и внедрялись следующие активные методы: соревновательный метод, круговой тренировки, повторных подходов, интервальный, сопряженного воздействия, расчленено-конструктивный, целостного конструктивного упражнения, а также конкурс профессионального мастерства, занятия с применением затрудняющих условий, игровые ролевые спортивные игры.

Для проверки эффективности выявленных инноваций в процессе прикладной физической подготовки были выделены контрольная и экспериментальная группы по тридцать обучаемых в каждой. В экспериментальной группе реализовывались активные методы при проведении занятий, в контрольной группе занятия проводились по традиционной системе подготовки. Оценка эффективности проводилась по анализу состояния здоровья и физического развития в течение учебного года, результаты приведены в табл 1.

Анализ полученных результатов показывает достаточно высокий рост всех показателей по уровню здоровья, физического развития и сформированности прикладных профессиональных качеств в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Так, в большей степени возросли показатели, выявленные по пробам Генчи, Штанге и Гарвардскому тесту, которые свидетельствуют о росте возможностей дыхательной, сердечно сосудистой систем и общей физической активности обучаемых. Оценка проводилась по 10 пунктам, минимальный рост составил 25%, максимальный – 45%. Таким образом, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты подтвердили эффективность подхода по совершенствованию занятий по прикладной физической подготовке со студенческой молодежью в различных образовательных организациях.

В заключение следует отметить, что в условиях возрастания требований к общему профессиональному уровню специалистов прикладная физическая подготовка является одной из основ поддержания и совершенствования специальных компетенций, определяющих формирование личности профессионала. Учитывая важность выделяемого вида подготовки, в любой образовательной организации ей должно уделяться серьезное внимание, и требуется ее постоянное совершенствование, в связи с чем для преподавательского состава актуализируется задача по проведению исследований в данной области. Таким образом, процесс обучения, организованный с учетом предлагаемого подхода, реализует межкафедральные связи, обеспечивает необходимый уровень прикладной физической подготовки студентов согласно их профессиональному предназначению.

Библиографический список

1. Ковалев А.Г. *Психология личности*. Москва: Издательство «Просвещение», 1965.
2. Федулов Б.А. Проблема смены педагогической парадигмы в новых социокультурных условиях. *Педагогическое образование на Алтае*. Барнаул, 2000; № 2.
3. Максимович В.А., Коледа В.А., Городилин С.К. *Организационно-методическое обеспечение физического воспитания студентов на основе видов двигательной активности*. Гродно: ГрГУ, 2012.
4. Федулов Б.А., Рудченко В.Д., Пегарева Л.Б. и др. *Применение развивающих игр в личностно ориентированном педагогическом процессе*: монография. Барнаул: АлтГАКИ, 2010.
5. Левченко А.А., Федулов Б.А. Факторы, определяющие чрезвычайные ситуации социального характера, и их влияние на деятельность ОВД. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*: материалы XIV Международной научно-практической конференции. Под редакцией А.А. Андреева. Барнаул: БЮИ МВД России, 2016; Ч. 2.
6. Мартынов А.П. Самостоятельная физическая подготовка курсантов и слушателей вузов МВД России. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 36: 57 – 60.
7. Хальзов В.И., Кропанов А.С. Физическое воспитание в системе профессиональной подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2012; № 2 (54).

References

1. Kovalev A.G. *Psihologiya lichnosti*. Moskva: Izdatel'stvo «Prosveschenie», 1965.
2. Fedulov B.A. Problema smeny pedagogicheskoj paradigmy v novyh sociokul'turnyh usloviyah. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. Barnaul, 2000; № 2.
3. Maksimovich V.A., Koleda V.A., Gorodilin S.K. *Organizacionno-metodicheskoe obespechenie fizicheskogo vospitaniya studentov na osnove vidov dvigatel'noj aktivnosti*. Grodno: GrGU, 2012.
4. Fedulov B.A., Rudchenko V.D., Pegareva L.B. i dr. *Primenenie razvivayuschih igr v lichnostno orientirovannom pedagogicheskom processe*: monografiya. Barnaul: AltGAKI, 2010.
5. Levchenko A.A., Fedulov B.A. Faktory, opredelyayuschie chrezvychajnye situacii social'nogo haraktera, i ih vliyanie na deyatel'nost' OVD. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod redakciej A.A. Andreeva. Barnaul: BYuI MVD Rossii, 2016; Ch. 2.
6. Martynov A.P. Samostoyatel'naya fizicheskaya podgotovka kursantov i slushatelej vuzov MVD Rossii. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 36: 57 – 60.
7. Hal'zov V.I., Kropanov A.S. Fizicheskoe vospitanie v sisteme professional'noj podgotovki kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2012; № 2 (54).

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 371.72 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00476

Fokina N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Cultural Studies and Social and Humanitarian Technologies, Perm State National Research University (Perm, Russia), E-mail: fokina_uvr@mail.ru*

COMPETENCE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IDENTIFICATION OF THE ORGANIZER OF WORK WITH YOUNG PEOPLE. The article considers the competence approach to the development of professional identification of the organizer of work with young people. Professional identification of organizers of work with youth acts as a certain regulator, providing stabilization and transforming functions, the combination of which provides professional self-determination and development of professionalism of the employee in the sphere of state youth policy. The means of achieving professional identification are the appropriate knowledge and abilities that ensure the implementation of activities aimed at achieving the specified professional identification of organizers of work with youth.

Key words: **competence approach, development of professional identification, organizer of work with youth.**

Н.Н. Фокина*, канд. пед. наук, доц., Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: fokina_uvr@mail.ru*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ОРГАНИЗАТОРА РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

В статье рассматривается компетентностный подход к развитию профессиональной идентификации организатора работы с молодежью. Профессиональная идентификация организаторов работы с молодёжью выступает определенным регулятором, обеспечивающим стабилизацию и преобразующую функции, сочетание которых обеспечивают профессиональное самоопределение и развитие профессионализма работника сферы государственной молодёжной политики. Средствами достижения профессиональной идентификации являются соответствующие знания и способности, которые обеспечивают реализацию активности, направленной на достижение заданной профессиональной идентификации организаторов работы с молодёжью.

Ключевые слова: **компетентностный подход, развитие профессиональной идентификации, организатор работы с молодежью.**

В своей статье «Дифференционно-интеграционная теория развития как основа междисциплинарных исследований», написанной по материалам коллективного труда «Дифференционно-интеграционная теория развития» [1, с. 33], Н.И. Чуприкова рассматривает основные проблемы психологии развития личности, в том числе и теоретические.

«Единственная общеизвестная в психологии и смежных науках теория развития – это теория Ж. Пиаже. Однако знаменательно, что со времени своего появления она не стала основой каких-либо новых исследований и не приобрела статуса определенной исследовательской парадигмы.

Природа многих описанных Пиаже феноменов продолжает оставаться недостаточно ясной. Как существенный недостаток теории в литературе отмечалось, что вопрос о глубинных источниках смены стадий развития в рамках теории Пиаже не имеет ясного ответа и, по существу, даже не был поставлен с полной ясностью. Теория не стала основой разработки рациональных путей развивающего обучения. В теории Пиаже трудно усмотреть возможность «наведения мостов» между психологией и нейрофизиологией развития, между филогенезом и онтогенезом психики. В целом надо признать, что эта, безусловно, чрезвычайно значимая теория не смогла объединить усилия исследователей, работающих в разных областях психологии развития, изучающих его на разных уровнях анализа (психология, психофизиология, нейрофизиология, фило- и онтогенез, психология обучения)» [2].

Следовательно, и развитие профессиональной идентификации организатора работы с молодежью как специального направления не вписывается в теорию Пиаже.

В свете вышеуказанной парадигмы всеобщего универсального принципа развития в каждой области действительности необходимы знания развития, которые должны вырастать из единого генетического корня.

Поскольку автор статьи рассматривает развитие профессиональной идентификации организатора работы с молодежью на основе методологии комплексного подхода, то практическое применение такой категории, как «компетенция», представляется весьма органичным и естественным.

В России в системе научных изысканий обычно применяют два термина: «компетентность» и «компетенция», которые раскрываются так: один – в смысле «внешнее» по отношению к личности, другой – «внутреннее» наполнение личности.

Н. Хомский в 1975 году впервые в педагогике предложил понятие «компетентность» применительно к теории языка.

Для нашей статьи особую значимость приобретают труды И.А. Зимней, которая расммтривает «компетентность» как многофакторную совокупность свойств жизнедеятельности профессиональной личности [3].

Другие российские ученые и практики по-разному подходят к содержанию понятия «компетентность». Так, Ю.В. Варданян трактует это понятие в контексте применения молодым специалистом всего комплекса как теоретических, так и практических умений, которые он получил в вузе [4]. Н.В. Иванова считает, что это потенциал для выполнения профессиональных операций [5].

А.М. Кондаков рассматривает в аспекте самоорганизации своих личностных и прочих основ в процессе постановки и достижения целей по преобразованию карьерной ситуации [6].

Профессиональная «компетенция» организатора работы с молодежью, на наш взгляд, характеризуется не просто набором способностей и готовности к профессиональной деятельности, но и овладением такими формами поведения и личностными умениями, реализация которых будет способствовать успешной и эффективной деятельности субъекта – организатора работы с молодежью.

Поэтому в данной статье автор предполагает сформировать «портфель ключевых компетенций» выпускников направления «Организация работы с молодёжью», а также действующих специалистов-практиков.

Формирование «портфеля ключевых компетенций» организатора работы с молодёжью, по нашему мнению, во многих случаях предопределяет успех в конкурентной борьбе выпускников данного направления. Благодаря этому организаторы работы с молодёжью характеризуются наличием следующих отличительных признаков: универсальность, уникальность, ценность для гуманитарных институтов государства.

По нашему мнению, профессиональная идентификация и трекинги (маршрутизация) возможны в первую очередь на основе «портфеля компетенций» организатора работы с молодёжью.

Данное понятие авторское, вводится нами для краткого обозначения матрицы ключевых понятий и объектов нашего исследования: в центре матрицы находится группа базовых и вариативных профессиональных компетенций организатора работы с молодёжью (в текущей ситуации они определяются образовательными стандартами (ФГОС и СУ ОС), которые дополняются транспрофессиональными и кросс-профессиональными компетенциями: БК – ВпК – КПК – ТпК.

Именно понимание «широкого круга» и универсальности «портфеля компетенций» не «размывает» поле профессиональной деятельности организатора работы с молодёжью, а демонстрирует его «соразмерность» широте и мультиведомственности «присутствия» молодёжи. Присутствие в матрице КпК и ТпК обозначает в индивидуальном тренинговом поле организатора работы с молодёжью его профессиональную гибкость и адаптивность, а в коллективном (в плане сообщества) – поддержку и интеграцию в решении сложноструктурированных (с точки зрения многоуровневости и «многопрофильности») профессиональных задач и проектов. Основой профессиональной идентификации организатора работы с молодёжью несомненно выступают БК и ВпК, а КпК и ТпК, которые обеспечивают возможные «транзиты» в разные профессиональные среды, но при связи с основой «портфеля компетенций» – БК и ВпК – позволяют сохранять и обогащать содержание профессиональной идентификации организатора работы с молодёжью. Далее представим развернутую схему взаимодействия матрицы «портфеля компетенций» и иных объектов, входящих в понятийно-содержательное поле.

Методы маршрутизации также могут различаться, например, моментом выбора маршрута (студент – бакалавр или магистрант, специалист – работающий на должности – специалист по организации работы с молодёжью и т.д.). Далее возможно обновление содержания основных и дополнительных маршрутов: децентрализованная маршрутизация, централизованная маршрутизация, пропорциональная маршрутизация, маршрутизация по медленно меняющимся параметрам.

Следовательно, необходимо создать универсальный портфель компетенций на основе мнения работодателей (данная задача будет решена на основе экспертных интервью ведущих представителей и специалистов, работающих с выпускниками направления «Организация работы с молодёжью»).

Проведенный анализ на основе компетентного подхода демонстрирует неоднородность содержания профессиональной идентификации организатора работы с молодежью. Среди идентификаторов компетентностного блока кроме базовых, по нашему мнению, должны быть введены кросс-профессиональные и транспрофессиональные компетенции, что, в свою очередь, фиксирует процесс «размывания» понятия «работа по специальности» для ОРМ, профессиональ-

ную универсальность организатора работы с молодежью, а значит, высокую адаптивность к самым разным профессиональным средам.

В коллективной монографии 2016 года «Теория и практика устойчивого ценностно-позитивного развития молодёжи» под редакцией С.В. Тетерского и Т.К. Ростовской, подчёркивается, что до сих пор отсутствует профессиональный кодекс специалиста [7]. По нашему мнению, профессиональный кодекс – это следствие появления профессионального сообщества организаторов работы с молодёжью. Соответственно, его отсутствие – один из показателей несформированности или разобщенности профессионального сообщества организаторов работы с молодежью.

Специалисты по организации работы с молодёжью имеют возможность развивать свои профессиональные компетенции и стимулировать деятельность своих коллег, повышать эффективность использования кадрового потенциала и формировать кадровый резерв сферы государственной молодёжной политики.

Помимо ежегодного Всероссийского конкурса профессионального мастерства существует нагрудный знак «Почётный работник молодёжной политики Российской Федерации» в соответствии с подпунктом 10.15 [8] Положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утверждённого постановлением Правительства Российской Федерации от 03 июня 2013 г. № 466 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 23, ст. 2923; № 33, ст. 4386; № 37, ст. 4702). В целях поощрения лиц, работающих в сфере молодёжной политики, была утверждена ведомственная награда Министерства образования и науки Российской Федерации – звание «Почётный работник сферы молодёжной политики» [9]. Следовательно, всероссийский конкурс и нагрудный знак являются некими «маркерами» сообщества, например, конкурс профессионального мастерства – это формирование «планки» качества профессиональной деятельности, которая, в свою очередь, распространяется и «общественным» образом сертифицируется профессиональным признанием; награждение нагрудным знаком – выявление людей с заслугами в этой сфере, которые являются «маяками» в осуществлении профессиональной деятельности для остальных членов сообщества.

Система межрегиональных центров переподготовки и повышения квалификации кадров сферы государственной молодёжной политики (по окружному принципу), деятельность которых активно развивалась с 2009 г., формируется под эгидой федерального центра – на базе МГГУ имени М.А. Шолохова. Регулярные программы повышения квалификации собирали работников сферы молодёжной политики, формируя поле предметного обсуждения содержания и технологического инструментария реализации работы с молодёжью, а также обнаруживая потенциал объединения участников в некое профессиональное сообщество [10]. Сегодня деятельность системы центров повышения квалификации фактически утрачена, сложно сформировать однозначный вывод об эффективности и регулярности их деятельности.

Не вызывает сомнений, что спустя 15 лет назрела необходимость в формировании и оформлении профессионального сообщества специалистов-практиков, осуществляющих работу с молодёжью. Этот процесс идёт в разных высших учебных заведениях Российской Федерации, об этом свидетельствуют различные публикации в сборниках материалов различного уровня конференций, посвященных проблемам подготовки специалистов в сфере государственной молодёжной политики. Также периодически осуществляют работу локальные методические площадки, разово объединяющие специалистов-практиков по организации работы с молодёжью. Только вопрос об организационном оформлении профессионального сообщества так и остался на страницах различных научных публикаций.

Сегодня наиболее известными среди профессиональных сообществ являются исследования И.В. Мерсиянова, А.Ф. Чешкова, И.И. Краснопольской, авторов коллективной монографии «Самоорганизация и проблемы формирования профессиональных сообществ в России» и коллективной монографии «Профессиональные группы: сообщества, деятельность и карьера» под редакцией В.А. Мансурова; изыскания О. Иванова и О. Карлюковой, деятельность компании e-Learning World [11]. В работах перечисленных исследователей описаны следующие группы: преподаватели, учителя, врачи, IT-специалисты, менеджеры, представители бизнеса, юристы, учёные, журналисты.

По нашему мнению, компетентностный подход позволяет смоделировать и создать Концепцию профессионального сообщества организаторов работы с молодёжью, так как растёт спрос на получение данного образования по направлению подготовки «Организация работы с молодёжью» (как базового и как повышение квалификации и переподготовки); а также с целью реализации государственной молодёжной политики.

Именно сегодня нужны специалисты с перечнем ключевых компетенций и знаниями в данной области.

Проведенный автором статьи анализ с позиций комплексного подхода показывает, что специалисты сферы образования, патриотического воспитания, физкультуры и спорта, а также досуга, туризма заинтересованы в саморазвитии и идентификации себя как профессионалов по работе с молодёжью. Считаем, что всем вышеперечисленным представителям необходима профессиональная опора коллег из сферы государственной молодёжной политики.

Сотрудники государственных или муниципальных учреждений, государственные или муниципальные служащие, ответственные за работу с молодёжью и (или) ведущие работу с молодёжью, нуждаются в межведомственном взаимодействии и реальной или виртуальной площадке с функцией методической площадки, с помощью которой перечисленные специалисты могут осуществлять выбор своего маршрута («трека») профессиональной идентификации себя как организатора работы с молодёжью в Пермском крае.

Необходима популяризация и публичное представление лидеров территорий, осуществляющих молодёжную политику. Специалистов по организации работы с молодёжью должна знать молодёжь края, района, поселения, а не отдельные представители территории.

Индивидуальное или групповое позиционирование специалистов по работе с молодёжью позволит студентам и выпускникам направления «Организация работы с молодёжью» своевременно отслеживать для своего будущего актуальные вакантные места для трудоустройства.

Необходимо отслеживать и информировать общественность о статистическом рейтинге специалистов по организации работы с молодёжью в Пермском крае.

Следует развивать коммуникативные навыки студентов направления «Организация работы с молодёжью» в сторону обмена информацией о профессионалах в данной сфере деятельности.

Значит, наличие профессионального сообщества организаторов работы с молодёжью позволит обновлять и корректировать содержательно программу подготовки студентов за счёт получения региональных откликов реальных специалистов по организации работы с молодёжью в Пермском крае. Следовательно, при активном сотрудничестве студентов и специалистов по работе с молодёжью появится возможность получения и систематизации авторских материалов и разработок, привлечения новых авторов и соавторов из числа практиков для создания новых курсов и новых проектов в гуманитарных вузах. Поэтому в ближайшее время может появиться не только профессиональное сообщество организаторов работы с молодёжью в виде коммуникационной и методической площадки, а качественный сетевой ресурс, что позволит привлечь внимание к университету, факультету и кафедрам (престиж университета и привлечение внимания абитуриентов, студентов и выпускников направления «Организация работы с молодёжью»).

Критериями оценки эффективности деятельности профессионального сообщества организаторов работы с молодёжью становятся количественные показатели: выигранные конкурсы и гранты молодежью под руководством. Затем важно четкое распределение ролей среди участников профессионального сообщества и оценка участниками профессионального сообщества собственного вклада (индивидуальная оценка эффективности собственной деятельности и сообщества в целом). Главным критерием оценки должно стать развитие актуальных профессиональных идентичностей и профессионалов своего дела – формирование и распространение экспертного знания.

Деятельность профессионального сообщества организаторов работы с молодёжью должна быть направлена в первую очередь на стандартизацию профессиональной деятельности и координацию экспертного знания, на лоббирование профессиональных интересов сообщества и укрепление партнерского окружения.

Компетентностный подход позволяет выстраивать профессиональные маршруты и треки развития студентов направления «Организация работы с молодежью» на основе предлагаемой нами матрицы ключевых понятий: БК – ВпК – КпК – ТпК. Напомним, что в центре матрицы находится группа базовых и вариативных профессиональных компетенций организатора работы с молодёжью. Понятие «профессиональная компетенция» не определено ни в ФЗ-273, ни в Трудовом кодексе Российской Федерации. Данное понятие не признаётся как тождественное категории «профессиональные компетенции» в ФГОС ВО. На сегодняшний день разработчикам СУОС+ необходимо учитывать, что основные элементы образовательного процесса необходимо формировать с учётом запроса рынка труда: области и сферы профессиональной деятельности организатора работы с молодёжью; типы задач профессиональной деятельности и задачи профессиональной деятельности; профессиональные компетенции; индикаторы достижения профессиональных компетенций (в отдельных случаях также общепрофессиональных компетенций, если они имеют прямую связь с конкретными видами профессиональной деятельности на рынке труда).

На сегодняшний день необходимо понимать, что области и сферы профессиональной деятельности организаторов работы с молодёжью согласно ФГОС ВО 3++ и СУОС+ не являются исчерпывающими. Сферы профессиональной деятельности организаторов работы с молодёжью формулируются разработчиками (куратором направления и др.) для конкретизации места выпускника в сфере реализации государственной молодёжной политики. В ФГОС ВО 3++ установлен открытый перечень областей (сфер) профессиональной деятельности, в которых выпускники могут осуществлять профессиональную деятельность. В стандарте, в котором перечисляются области (сферы), указано, что выпускники могут осуществлять профессиональную деятельность в других областях профессиональной деятельности и (или) сферах профессиональной деятельности при условии соответствия уровня их образования и полученных компетенций требованиям к квалификации.

Поэтому установленный в СУОС+ акцент на транс- и кросс- профессиональные компетенции считаем, актуальным и своевременным (по нашему мнению, сквозные виды профессиональной деятельности организатора работы

с молодёжью свидетельствуют о его универсальности – совокупность транс- и кросс-компетенций обеспечивает выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность не менее чем в одной области профессиональной деятельности и сфере профессиональной деятельности, устанавливаемых ФГОС).

В соответствии с ФГОС ВО 3++ по направлению «Организация работы с молодёжью» вуз вправе самостоятельно сформулировать индикаторы достижения универсальных и общепрофессиональных компетенций. Таким образом СУОС+ ПГНИУ по направлению «Организация работы с молодёжью» имеет свой универсальный «портфель компетенций».

Компетентностный подход позволяет по-новому раскрыть понимание «широкого круга» и универсальности портфеля компетенций не «размывает» поле профессиональной деятельности организатора работы с молодёжью, а демонстрирует его «соразмерность» широте и мультиведомственности «присутствия» молодёжи. Присутствие в матрице КпК и ТпК обозначает в индивидуальном тренинговом поле организатора работы с молодёжью его профессиональную гибкость и адаптивность, а в коллективном (в плане сообщества) поддержку и интеграцию в решении сложно-структурированных (с точки зрения многоуровневости и «многопрофильности» задач) профессиональных задач и проектов. Основой профессиональной идентификации организатора работы с молодёжью несомненно выступают БК и ВпК, а КпК и ТпК с одной стороны обеспечивают возможные «транзиты» в разные профессиональные среды, но при связи с основой портфеля компетенций – БК и ВпК, позволяют сохранять и обогащать содержание профессиональной идентификации организатора работы с молодёжью.

Дальнейшее выстраивание профессионального сообщества в сфере молодёжной политики в Пермском крае и создание ассоциации работников сферы молодёжной политики (соответствующего кадрового обеспечения) позволит не только идентифицировать профессиональный статус работников сферы молодёжной политики и конструировать новые маршруты и треки кадрового потенциала студентов и выпускников направления «Организация работы с молодёжью», но и улучшить рейтинговые позиции региона в рейтинге субъектов РФ в СКП по реализации государственной молодежной политики.

В реализации программ подготовки «Организация работы с молодёжью» Пермского государственного национального исследовательского университета на основе компетентностного подхода обеспечивается междисциплинарная гибкость в подготовке организаторов работы с молодёжью (универсальность специалиста), обусловливающая возможность транспрофессиональных стратегий выпускников при устойчивой профессиональной идентичности организатора работы с молодёжью. Поэтому нами были рассмотрены идентификаторы, демонстрирующие то, что на сегодняшний день в образовательном стандарте по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» (ФГОС 3++ и СУОС+ куратором направления расставлены акценты дополнения базовых компетенций транспрофессиональными и кросс-компетенциями. Именно они позволяют выпускникам направления достигать привлекательной на рынке труда «упаковки» – универсального «портфеля компетенций». Именно междисциплинарная гибкость и системная работа по усовершенствованию персонифицированных позиций выпускника/специалиста по организации работы с молодёжью за рамками учебного процесса позволяют студентам быть в курсе реального содержания сферы государственной молодёжной политики. Анализ основных образовательных стандартов позволил нам выявить идентификаторы выпускника направления «Организация работы с молодёжью».

На основе компетентностного подхода организатор работы с молодёжью может позиционироваться в транспрофессиональных и профессиональных средах как уникальный «ловец» социально-гуманитарных технологий, что также в некоторой степени подтверждено. Наблюдение за системной адресной деятельностью профессорско-преподавательского состава направления подготовки «Организация работы с молодёжью» в отношении студенческого контингента позволяет нам подтвердить эту гипотезу, так как на сегодняшний день выпускники данного направления (бакалавриата и магистратуры по профилю «Социально-гуманитарные технологии лидерства в молодёжной среде») действительно становятся тренерами-технологами, экспертами федерального и регионального уровней в сфере поддержки инициатив молодежи, молодежной политики, отдельных направлений (медиа, добровольчество и т.п.), пополняют профессорско-преподавательский состав кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий Пермского государственного национального исследовательского университета.

Следовательно, профессиональная идентификация организаторов работы с молодёжью выступает определенным регулятором, обеспечивающим стабилизацию и преобразующую функцию, сочетание которых обеспечивает профессиональное самоопределение и развитие профессионализма работника сферы государственной молодёжной политики. Средствами достижения профессиональной идентификации являются соответствующие знания и способности, которые обеспечивают реализацию активности, направленной на достижение заданной профессиональной идентификации организаторов работы с молодёжью – студентов и выпускников направления «Организация работы с молодёжью», а также специалистов-практиков, осуществляющих повышение квалификации по дополнительным профессиональным программам в Пермском государственном национальном исследовательском университете.

Создание корпоративного сообщества позволит выпускникам направления подготовки «Организация работы с молодёжью» и специалистам-практикам на основе компетентностного подхода осознать себя уникальными специалистами, подготовленными (повысившими квалификацию, прошедшими переподготовку) в рамках конкретного профильного запроса,

Поскольку в Перми и Пермском крае отсутствует устойчивое профессиональное сообщество организаторов работы с молодёжью, специалистов сферы государственной молодёжной политики, это, в свою очередь, осложняет процесс профессиональной идентификации и самоидентификации студентов и выпускников направления «Организация работы с молодёжью» Пермского государственного национального исследовательского университета. Мы полагаем, что создание ассоциации профессионалов (работников) сферы молодёжной политики Пермского края на фоне реализации общественно-профессиональных инициатив для решения проблем кадрового обеспечения молодежной политики региона может стать не только формализующим (оформляющим) объединительные и идентификационные процессы, но и стимулом к дальнейшему развитию как сообщества, так и молодежной политики Пермского края как отдельной «отрасли».

Таким образом, с позиций психологии личности развитие происходит посредством системы ценностей, смыслов и временной перспективы.

Библиографический список

1. Чуприкова Н.И. Эмоциональные сигналы, определяющие выбор жизненного пути. *Мир психологии*: научно-методический журнал. 2002; № 2: 44 – 48.
2. Чуприкова Н.И., Рошелев А.Д. *Дифференционно-интеграционная теория развития*. Москва: Языки славянских культур, 2011.
3. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Варданян Ю.В. *Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: (На материалах подготовки педагога и психолога)*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 1999.
5. Иванова Н.В., Иванова Н.Ю., Павлов А.П. и др. *Стандарты и повышение компетентности специалистов ИГУПИТ*. Москва, 2010.
6. Кондаков А.М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства. *Мир психологии*. 2004; № 2.
7. *Теория и практика устойчивого ценностно-позитивного развития молодёжи*: коллективная монография. Под ред. С.В. Тетерского, Т.К. Ростовской. Москва: Перспектива, 2016.
8. Григорьева И.И., Черноног Д.Н. *Образование и спортивная подготовка: процессы модернизации. Вопросы и ответы. Работа с кадрами и оплата труда.* Москва: Спорт, 2017.
9. О ведомственной награде Министерства образования и науки Российской Федерации почётном звании «Почётный работник сферы молодёжной политики Российской Федерации. Приказ министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 января 2014 г. № 68 г. Москва. *Российская газета*. Федеральный выпуск. 2014; № 62 (6334). Available at: http://rg.ru/2014/03/19/pochet-doc.html
10. *Сайт Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова. Федеральный координационный центр развития кадрового потенциала молодёжной политики РФ*. Available at: http://mggu-sh.ru/federalnyy-koordinacionnyy-centr-razvitiya-kadrovogo-potenciala-molodezhnoy-politiki-rf
11. Иванов О., Карлюкова О. *E-Learning World.* Available at: http://hr-portal/ru/articcle/professionalnye-soobshchestva-v-rossii-kolichestvennyy-analiz

References

1. Chuprikova N.I. `Emocional'nye signaly, opredelyayuschie vybor zhiznennogo puti. *Mir psihologii*: nauchno-metodicheskij zhurnal. 2002; № 2: 44 – 48.
2. Chuprikova N.I., Roshelev A.D. *Differencionno-integracionnaya teoriya razvitiya*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2011.
3. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
4. Vardanyan Yu.V. *Stroenie i razvitie professional'noj kompetentnosti specialista s vysshim obrazovaniem: (Na materialah podgotovki pedagoga i psihologa)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1999.
5. Ivanova N.V., Ivanova N.Yu., Pavlov A.P. i dr. *Standarty i povyshenie kompetentnosti specialistov IGUPIT*. Moskva, 2010.
6. Kondakov A.M. Modeli obrazovatel'nogo vybora i veduschie kompetentnosti kak obrazovatel'nye resursy dlya razvitiya lichnosti, obschestva i gosudarstva. *Mir psihologii*. 2004; № 2.

7. *Teoriya i praktika ustojchivogo cennostno-pozitivnogo razvitiya molodezhi*: kollektivnaya monografiya. Pod red. S.V. Teterskogo, T.K. Rostovskoj. Moskva: Perspektiva, 2016.
8. Grigor'eva I.I., Chernonog D.N. *Obrazovanie i sportivnaya podgotovka: processy modernizacii. Voprosy i otvety. Rabota s kadrami i oplata truda.* Moskva: Sport, 2017.
9. O vedomstvennoj nagrade Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii pochetnom zvanii «Pochetnyj rabotnik sfery molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii. Prikaz ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 30 yanvarya 2014 g. № 68 g. Moskva. *Rossijskaya gazeta*. Federal'nyj vypusk. 2014; № 62 (6334). Available at: http://rg.ru/2014/03/19/pochet-doc.html
10. *Sajt Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta imeni M.A. Sholohova. Federal'nyj koordinacionnyj centr razvitiya kadrovogo potenciala molodezhnoj politiki RF.* Available at: http://mggu-sh.ru/federalnyy-koordinacionnyy-centr-razvitiya-kadrovogo-potenciala-molodezhnoy-politiki-rf
11. Ivanov O., Karlyukova O. *E-Learning World.* Available at: http://hr-portal/ru/articcle/professionalnye-soobshchestva-v-rossii-kolichestvennyy-analiz

Статья поступила в редакцию 27.04.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00477

***Chotchaeva R.R.**, Cand. of Sciences (Biology), senior teacher, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: regina-regina17@mail.ru*
***Urusova F.A.-A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: ms.fatima0808@mail.ru*

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF BACHELORS IN THE DIRECTION OF "PRIMARY EDUCATION" ON THE EXAMPLE OF THE STUDY OF THE DISCIPLINE "NATURAL SCIENCES". One of the significant issues of modern pedagogy is the relevance of the educational nature of learning, as a condition for the formation of a harmonious personality. Education is a long, purposeful process of influencing the student, aimed at mastering social experience and universal culture and the formation of a harmoniously developed personality. Modern professional training of future teachers requires the introduction of environmentally oriented disciplines in the content of higher education in order to form knowledge and skills in the field of ecology. One of the ways to implement environmental education is through the discipline "Natural Sciences". The author analyzes the content, forms, methods and techniques used by him during classes in the discipline "Natural Sciences", with the aim of forming environmental knowledge and skills of bachelors in the direction "primary education". Material and research methods. The study is a summary of the work experience of a teacher of the department of vocational education, the Russian language and the methods of teaching it at the pedagogical faculty of Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev. In the course of the research work, the following tasks were solved: to reveal the ecological orientation of the content of the discipline "Natural Sciences", the bachelor's program in the "Primary Education" profile; to identify the pedagogical conditions for the formation of ecological culture of students. To solve the tasks in the research process, the following methods were applied: theoretical analysis of scientific literature on the topic of research, applied research method. The results of the study. As a result of studying the discipline "Natural History", bachelors form a responsible attitude for the life of the planet Earth, and form the ecological and pedagogical competence necessary for the successful practical work of a future specialist.

Key words: **methods of teaching ecology, pedagogical education, primary education, pedagogy, ecology, environmental education.**

***Р.Р. Чотчаева**, канд. биол. наук, ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: regina-regina17@mail.ru*
***Ф.А.-А. Урусова,** канд. пед. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Email: ms.fatima0808@mail.ru*

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»

Воспитание – длительный, целенаправленный процесс воздействия на обучающегося, направленный на освоение социального опыта и общечеловеческой культуры и формирование гармонично развитой личности. Современная профессиональная подготовка будущих учителей требует внедрения в содержание высшего образования дисциплин, направленных на формирование знаний, умений и навыков в области экологии. Один из путей реализации экологического воспитания – посредством дисциплины «Естествознание». Целью исследования данной статьи является то, что авторы проводят анализ содержания, форм, методов и приемов, используемых ими во время занятий по дисциплине «Естествознание» с целью формирования экологических знаний и умений бакалавров направления «Начальное образование». Исследование представляет собой обобщение опыта работы преподавателей кафедры профессионального образования, русского языка и методики его преподавания педагогического факультета Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева. В ходе исследовательской работы решались следующие задачи: раскрыть экологическую направленность содержания дисциплины «Естествознание», программы подготовки бакалавров по направлению «Начальное образование»; выявить педагогические условия формирования экологической культуры студентов. Для решения поставленных задач в процессе исследовательской работы были применены следующие методы: теоретический анализ научной литературы по теме исследования, метод прикладного исследования. В результате изучения дисциплины «Естествознание» у бакалавров формируется более ответственное отношение к жизни планеты Земля, формируется эколого-педагогическая компетентность, необходимая для успешной практической деятельности будущего специалиста.

Ключевые слова: **методика обучения экологии, педагогическое образование, педагогика, экология, экологическое воспитание.**

Развитие экологической науки, ее фундаментальных и прикладных исследований, интеграция естественнонаучных, обществоведческих и технических дисциплин все более повышает роль экологических знаний в формировании мировоззрения бакалавров, их представлении о единой научной картине мира, что является основой воспитания в процессе обучения.

По мнению Н.А. Ивановой, «экологическую подготовку будущих педагогов начального образования следует направлять на качественное усвоение ими всего объема экологических знаний в соответствии со спецификой программ дисциплин «Основы естествознания», «Основы экологической культуры», «Современные концепции естествознания», учебные практики и др.» [1, с. 68].

Ведущая цель современного образования – максимально приблизить обучение и воспитание к запросам времени, помочь раскрытию всех дарований личности. С каждым новым государственным стандартом образования возрастает роль самостоятельной познавательной деятельности студентов. Бакалавр должен уметь рационально работать со структурными компонентами учебника, выделять в тексте главные вопросы, пользоваться биологической, экологической, географической терминологией, анализировать, выявлять причинно-следственные зависимости, сравнивать, обобщать.

В данной статье авторы проводят анализ содержания, форм, методов и приемов, реализуемых ими во время занятий по дисциплине «Естествознание» с целью формирования экологических знаний и умений бакалавров направления «Начальное образование».

Исследование представляет собой обобщение опыта работы преподавателей кафедры профессионального образования, русского языка и методики его преподавания педагогического факультета Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева. В ходе исследовательской работы решались следующие задачи: раскрыть экологическую направленность содержания дисциплины «Естествознание», программы подготовки бакалавров по профилю «Начальное образование»; выявить педагогические условия формирования экологической культуры студентов. Для решения поставленных задач в процессе исследовательской работы были применены следующие методы: теоретический анализ научной литературы по теме исследования, метод прикладного исследования.

В связи с экологизацией образования и введением в учебный план вуза интегрированных курсов экологической направленности встает вопрос об обеспечении бакалавров необходимой литературой. Авторами готовится учебно-мето-

дическое пособие по дисциплине «Естествознание» для знакомства бакалавров с основными категориями и законами, которыми оперирует общая (биологическая) экология, понимания сути современных экологических проблем, истоков их возникновения и пути решения как на глобальном, так и на региональном уровнях. Приводится примерное планирование учебного материала, организационные формы и методы обучения, развития умений бакалавров педагогических вузов, повторения и ликвидации пробелов в знаниях, учета и контроля знаний.

Естествознание – учебный курс, дающий целостное представление об окружающем мире. Естествознание – совокупность наук о природе, явлениях и законах, относящихся к внешнему миру человека. Современное естествознание включает традиционные естественные науки, в первую очередь биологию, физику и химию, многие междисциплинарные области [2, с. 99 – 100]. Естествознание тесно связано с техническими и гуманитарными областями знаний.

Знание экологии требует от современного человека наше время. С его стремительностью и темпами преобразований, ускоренной поступью прогресса и остротой социально-экономических и экологических проблем.

Знаменательно и то, что право каждого гражданина нашей страны на образование закреплено в Конституции. В соответствии со статьей 42 Конституции России [3] право на благоприятную окружающую среду представляется одним из фундаментальных и всеобъемлющих прав человека и гражданина, затрагивающих основы его жизнедеятельности, связанных с поддержанием нормальных экологических, экономических и эстетических условий его жизни [3, с. 19]. Отношение к природе стало своеобразным критерием эффективности социально-экономической системы [4, с. 165].

Система современного образования переживает период больших перемен. Сложные задачи поставлены перед современным образованием. Школе и вузу принадлежит главная роль в формировании глубоких и прочных знаний, в воспитании нового поколения педагогов, готовых к активному и сознательному труду на благо народа. Страна, решительно ведущая революционные преобразования во многих сферах своей жизни, ждет юную смену, готовую к участию в больших и действительно преобразующих свершениях в экономике, науке, культуре, нравственности.

Экологическая наука приобретает всевозрастающее значение. В ряду первых, занимающих сейчас общество, стоят экологические проблемы с их тревожными, а порой и катастрофическими последствиями. Знание и понимание происходящего сегодня важны, как никогда. Экологическое образование и воспитание рассматривается как элемент общего образования. Экологическое образование и воспитание в условиях постоянного возрастания напряжения в отношениях человека с природой и обострения экологических проблем приобретают все более актуальное значение, т.к. они направлены на становление и развитие ответственного отношения к природе. Формирование экологического самосознания на основе знания законов отношений человека и природы – важнейший элемент построения общества устойчивого развития, которое является альтернативой гибели человечества от истощения ресурсов и отравления собственной среды обитания. Именно экологическое невежество является одной из основных причин экологического бедствия и разрушения окружающей природной среды. Экологическое воспитание в настоящее время является одним из важных факторов преодоления проблем, связанных с окружающей средой [5].

Экологическое воспитание бакалавров по направлению «Начальное образование» носит междисциплинарный характер, но основная нагрузка падает на дисциплину «Естествознание», изучаемую на первом курсе обучения. Это вытекает из ее содержания, т.к. предметом изучения естествознания одновременно являются природные факторы общественного развития, социально-экономическая сущность взаимоотношения человека и среды его обитания. Интегрированный характер содержания дисциплины «Естествознание» дает ей возможность рассматривать проблему взаимодействия природы и общества комплексно, раскрывать причинно-следственные связи, влияние природы на человека и общества на природу, рациональное преобразование природы путем целенаправленного воздействия на естественные процессы, прогнозировать изменения природной среды и управлять ими. Все это должно в значительной степени отражаться на занятиях по естествознанию и преследовать как предметные, так и личностные цели. Студенты должны получить больше конкретных знаний по проблемам отношений человека и окружающей среды и основным направлениям их оптимизации с целью построения общества устойчивого развития.

Отличительной особенностью современного образования и профессиональной деятельности педагога в России является их стандартизация [6, 7]. В соответствии с ФГОС высшего образования авторская рабочая программа обучения дисциплине «Естествознание» для бакалавров педагогического вуза по профилю «Начальное образование» построено по определенной системе и состоит из нескольких разделов: «Землеведение с основами краеведения», «Ботаника», «Зоология», «Экология и охрана природы».

Логическая структура программы такова, что от общих понятий биологической экологии идет плавный переход к рассмотрению конкретных естественных и искусственных систем родного края. В первом разделе раскрывается содержание центрального понятия биологической экологии – «экосистема». Из всего множества определений преподаватель во время лекции останавливается на наиболее простом и кратком, рассматривая экосистему как «любую группу живых организмов и среду их обитания» [8]. Структура экосистемы сравнивается с «солнечной фабрикой», где энергия Солнца усваивается зелеными растениями и становится доступной для других организмов, которые не имеют хлорофилла. Подробно характеризуются биотические компоненты экосистемы: продуценты, консументы, редуценты. Завершают раздел, темы, в которых дана общая характеристика биосферы и описание наиболее важных циклов: воды, углерода, кислорода, азота, минеральных элементов.

Роль обобщающего выполняет раздел «Будущее человечества», где обсуждаются актуальные экологические проблемы, вставшие в наши дни перед человечеством, и пути их решения. Студентов подводят к выводу о том, что знание еще не определяет ответственного, разумного отношения к окружающей среде. Решающим фактором является реальный вклад каждого человека в охрану окружающей среды, соблюдение норм экологически целесообразного поведения в повседневной жизни. Рассматривая человека как биосоциальный вид, необходимо отдельно осветить темы развития системы пищевых и информационных связей, использования орудий и энергии, рассмотреть социально-экономические и социально-географические особенности динамики популяции человека и его демографические перспективы. Преподавателю необходимо привести данные об окультуривании растений, одомашнивании животных, развитии сельского хозяйства, возрастании энерговооруженности и т.д.

От общих положений экологии студентов ведут к прикладным аспектам, характеризующим изменения естественных сообществ в результате хозяйственной деятельности человека. Отмечая тот факт, что в настоящее время достаточно сложно определить границы между естественными и искусственными экосистемами, обучающимся предлагается рассматривать в качестве естественных те экосистемы, в которых сообщества видов растений, животных, микроорганизмов формируются сами по себе, спонтанно. При таком понимании к числу естественных не относятся только созданные по плану человека экосистемы: лесопарки, парки, сады, сельскохозяйственные угодья.

Второй раздел рабочей программы дисциплины «Естествознание» посвящен ботанике с основными естественными экосистемами края: лесными, луговыми, степными, болотными, водными. Студентов подводят к выводу, что любая экосистема является результатом взаимодействия биотических и абиотических компонентов, соотношение которых в каждой системе строго закономерно. Любое непродуманное вмешательство человека в природные экосистемы в результате промышленного или сельскохозяйственного освоения или при рекреационном использовании приводит к серьезным, подчас необратимым последствиям.

Рассматриваются и рудеральные системы как естественные, т.к. формируются, как правило, на месте сильно нарушенных или уничтоженных естественных экосистем без участия человека. Если нарушения не повторяются, то в результате восстановительной сукцессии вновь образуются луговые, степные или лесные сообщества. Нами предлагается говорить о сложном и излагать суть таких проблем, как механизмы автогенетической сукцессии, роль биоразнообразия или концепции климакса без обращения к специальным терминам. В этом же разделе программы обучения рассматриваются вопросы экологии сельского хозяйства. В качестве характерной особенности сельскохозяйственных экосистем отмечено определяющее влияние человека на их структуру и продуктивность. Однако и естественные, и искусственные экосистемы объединяет то, что основным источником энергии для них является Солнце, а основным процессом, в результате которого она преображается, – фотосинтез. Студенты должны знать основное отличие сельскохозяйственных экосистем от городских. В городских экосистемах роль фиксируемой растениями энергии невысокая, а роль дополнительной, поступающей по высоковольтным линиям электропередач или в цистернах с горючим, – высока. Обязательно рассматривается вопрос о городе как о наиболее опасном для биосферы «сгустке отрицательной энергии», которая ее разрушает. На самостоятельное изучение даются вопросы экологии культурных и сорных растений, типы агроэкосистем, биологический контроль в агроэкосистеме, современные принципы формирования устойчивых и продуктивных агроценозов при сокращении применения пестицидов и экономии энергии на обработку почвы, экосистемы городов.

Завершающий раздел посвящен вопросам охраны природы. В данном разделе описываются составляющие процесса перехода к устойчивому развитию: энергосбережение, ресурсосбережение, контроль загрязнений, регулирование численности народонаселения, отказ от потребительского подхода, международное сотрудничество в области охраны окружающей среды. Бакалавры должны уметь рассмотреть эту проблему на уровне популяции, вида, экосистемы, должны знать основные формы охраны природы, государственные учреждения, научные и общественные организации, занимающиеся различными вопросами экологии. Кроме того, преподавателю при объяснении материала следует разделить охрану природы в узком смысле (создание особо охраняемых территорий, составление Красных книг) и рациональное природопользование, которое проводится по формуле «Охраняй, используя; используй, охраняя».

Экологическому воспитанию бакалавров профиля «Начальное образование» при изучении дисциплины «Естествознание» способствует ряд педагогических условий:

- содержание дисциплины «Естествознание» должно быть направлено на формирование экологического мышления;
- методическое совершенство построения текста;

● активное участие студентов в мероприятиях экологического направления;

● разработка авторских рабочих программ по дисциплине «Естествознание», методических рекомендаций и пособий по экологическому воспитанию бакалавров.

Разумеется, возможности учебника, пособий, программ ограничены. И тем не менее мы полагаем, что выпускник вуза должен представлять проблемы прикладной экологии более полно. Например, через определенные разделы программы дисциплины «Естествознание» преподаватель должен стремиться повысить интерес студентов к вопросам экологии, способствуя формированию экологической грамотности и культуры будущего специалиста в области начального образования. Следует отметить, то при обучении бакалавров профиля «Начальное образование» материал лекций необходимо упрощать, уделять внимание вопросам повторения, учета и контроля знаний и умений студентов. Например, необходимо упрощать вопросы общей экологии, которые перенасыщены терминами.

Проблемы совершенствования экологического образования учащейся молодежи актуальны и многоаспектны. Экологическая культура является показателем нравственно-эстетической стороны личности. Однако молодежь мало принимает участия в охране окружающей среды, поэтому одной из задач преподавания общеобразовательных дисциплин естественнонаучного цикла является содействие в преодолении таких негативных явлений. В результате изучения дисциплины «Естествознание» у бакалавров формируется ответственное отношение за жизнь планеты Земля, развивается эколого-педагогическая компетентность, необходимая для успешной практической деятельности будущего специалиста.

Библиографический список

1. Иванова Н.А. *Экологическое воспитание бакалавров начального образования. Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве*: сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией О.К. Поздняковой. 2017: 66 – 70.
2. *Естествознание: словарь-справочник*. Авторы-составители Л.Н. Аркавенко, Ю.В. Егоров, О.А. Осипова. Екатеринбург: Издательский дом «Сократ», 2004: 99 – 100.
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6 – ФКЗ, от 30.12.2008 № 7 – ФКЗ, от 05.02.2014 № 2 – ФКЗ, от 21.07.2014 № 11 – ФКЗ). *Собрание законодательства РФ*. 2014; № 31, Ст. 4398.
4. Чотчаева Р.Р. Экология в современном мире *Актуальные направления сбалансированного развития горных территорий в контексте междисциплинарного подхода:* материалы I Международной научной конференции. 2019: 164 – 167.
5. Головских Д.С. Формирование экологической грамотности на ступени высшего образования. *Современные научные исследования и инновации*. 2016; № 3. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2016/03/64928
6. Сафонова Т.В. Стандартизация образовательной деятельности: проблемы, поиски, решения. *Вестник Удмуртского университета*. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/standartizatsiya-obrazovatelnoy-deyatelnosti-problemy-poiski-resheniya
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование*. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской федерации от 04.12.2015 г. № 1426. Available at: http://минобрнауки.рф/документы/7995
8. *Экосистема.* Словари на Академике. Available at: https://ecolog.academic.ru/1167/%D0%AD%D0%9A%D0%9E%D0%A1%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%95%D0%9C%D0%90

References

1. Ivanova N.A. *`Ekologicheskoe vospitanie bakalavrov nachal'nogo obrazovaniya. Vospitanie v sovremennom kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve*: sbornik statej V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej O.K. Pozdnyakovoj. 2017: 66 – 70.
2. *Estestvoznanie: slovar'-spravochnik*. Avtory-sostaviteli L.N. Arkavenko, Yu.V. Egorov, O.A. Osipova. Ekaterinburg: Izdatel'skij dom «Sokrat», 2004: 99 – 100.
3. Konstituciya Rossijskoj Federacii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993) (s uchetom popravok, vnesennyh Zakonami RF o popravkah k Konstitucii RF ot 30.12.2008 № 6 – FKZ, ot 30.12.2008 № 7 – FKZ, ot 05.02.2014 № 2 – FKZ, ot 21.07.2014 № 11 – FKZ). *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 2014; № 31, St. 4398.
4. Chotchaeva R.R. `Ekologiya v sovremennom mire *Aktual'nye napravleniya sbalansirovannogo razvitiya gornyh territorij v kontekste mezhdisciplinarnogo podhoda:* materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2019: 164 – 167.
5. Golovskih D.S. Formirovanie `ekologicheskoj gramotnosti na stupeni vysshego obrazovaniya. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2016; № 3. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2016/03/64928
6. Safonova T.V. Standartizaciya obrazovatel'noj deyatel'nosti: problemy, poiski, resheniya. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2014; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/standartizatsiya-obrazovatelnoy-deyatelnosti-problemy-poiski-resheniya
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya. Bakalavriat. Napravlenie podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj federacii ot 04.12.2015 g. № 1426. Available at: http://minobrnauki.rf/dokumenty/7995
8. *`Ekosistema.* Slovari na Akademike. Available at: https://ecolog.academic.ru/1167/%D0%AD%D0%9A%D0%9E%D0%A1%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%95%D0%9C%D0%90

Статья поступила в редакцию 12.05.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00478

Alizhanova Kh.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alizhanowa@mail.ru*

SPECIALIZED TRAINING IN THE EDUCATION SYSTEM. Using the psychological and pedagogical analysis, the article examines the problem and the urgency of the formation of economic thinking, takes into account the objective need for preparatory work to update the content of education and its provision and the need to correlate planned actions with a number of ongoing system-wide innovations in education, in particular with the introduction of a single state exam. The article is based on psychological and educational analysis and examines the problem and the actuality of the formation of economic thinking, takes into account the general need for preparatory work to update the content of education and its provision and the need to correlate planned actions with a number of ongoing system-wide innovations in education, in particular the introduction of a single state exam. In the implementation of specialized training it is necessary to take into account preparation by making changes and innovations in the content of education and its implementation – FGOS, curricula, exemplary programs, educational and methodological provision. It is necessary to correlate the planned actions with the introduction and implementation of innovations in the educational process, taking into account the introduction of a single state exam. The main characteristic of the training technology, taking into account the methodology of the particular situation, is the need to work in groups in a short period of time where students need to study and analyze a specific situation, and to make decisions and proposals to improve them.

Key words: **profile, profile training, pre-profile training, concept of profile training, profile economic training.**

Х.А. Алижанова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: alizhanowa@mail.ru*

ПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье на основе психолого-педагогического анализа рассматривается проблема и актуальность формирования экономического мышления, принимается во внимание объективная потребность подготовительной работы по обновлению содержания образования и его обеспечения, необходимость соотнесения планируемых действий с рядом осуществляемых общесистемных нововведений в образовании, в частности с введением единого государственного экзамена. При осуществлении профильной подготовки необходимо учитывать внесение изменений и новшеств в содержание образования и его

осуществление – ФГОС, учебные планы, примерные программы, учебно-методическое обеспечение. Необходимо соотнесение намеченных действий с введением и реализацией новшеств в образовательный процесс с учетом введения единого государственного экзамена. Основной характеристикой технологии обучения с учетом методики конкретной ситуации является необходимость работы в группах в короткие сроки, где обучающимся необходимо изучить и проанализировать конкретную ситуацию с целью принятия решений и предложений по их усовершенствованию.

Ключевые слова: **профиль, профильная подготовка, предпрофильная подготовка, концепция профильного обучения, профильная экономическая подготовка.**

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (Приказ Министра образования № 2783 от 18.07.2002 г.) включает четыре части:

1. Реализует цели, социальный заказ на профилизацию образовательной организации, ориентированную на отечественный и зарубежный опыт.

2. Раскрывает основные компоненты профилизации, этапы, структуру и направления профильного обучения, включающие содержание учебных планов разных профилей.

3. Предполагает группу условий профильного обучения, классификацию и содержание предпрофильной подготовки.

4. Включает основные направления деятельности, необходимые для реализации концепции и связи профильного обучения с ФГОС и единым государственным экзаменом; структурой видов общеобразовательных организаций; организации профильной общеобразовательной подготовки в системе общего (начального) и профессионального (среднего профессионального образования).

Концепция предполагает различия между категориями «профильное обучение» и «профильная школа», где под профильным обучением понимается средство дифференциации и индивидуализации обучения, предполагающее с учетом изменений в структуре, содержании и организации учебного процесса, интересов, склонностей и способностей обучающихся создание условий для обучения, с учетом их профессиональных интересов и намерений в отношении продолжения образовательной деятельности.

При осуществлении профильной подготовки необходимо учитывать подготовку путём внесения изменений и новшеств в содержание образования и его осуществление (ФГОС, учебные планы, примерные программы, учебно-методическое обеспечение и проч.). Необходимо соотнесение намеченных действий с введением и реализацией новшеств в образовательный процесс с учетом введения единого государственного экзамена.

Профильное обучение проходит пошагово (рис. 1), где первым этапом выступает предпрофильное обучение в девятом классе, путем изучения курсов по выбору, которые носят краткосрочный и поэтапный характер учебного модуля. Хочется отметить, что количество желающих продолжить обучение в старших классах общеобразовательной школы намного выше, чем предоставляемые возможности набора, поэтому возникает ситуация конкурсного набора, являющаяся актуальной и в общественных условиях.

Набор осуществляется по конкурсному отбору в старшие классы общеобразовательных школ, что не расходится с законодательным правом получения учащимся общего (полного) среднего образования, так как дана возможность наряду с итоговой аттестацией учащихся основной школы продумать необходимую форму, направленную объективно выявить уровень подготовленности к продолжению обучения того или иного профиля путем введения в постоянную практику инструментов рационального и объективного конкурсного отбора.

Реализацией такой формы может являться введение накапливаемых оценок путем создания портфолио с учетом различных достижений обучающихся по реализации проектов, разработки творческих работ и различных результатов на курсах по выбору и т.п.

Следует обратить внимание на то, что предпрофильная подготовка ориентирована самоопределение личности в выборе способа получения дальнейшего образования, профиля обучения, реализуемая на основе модели предпрофильной подготовки (рис. 2.). При этом помимо курсов по выбору предпрофильная подготовка включает информационную, диагностическую и профориентационную работу, включающую профконсультирование, анализ портфолио и рекомендации девятиклассникам.

Основной характеристикой профильной подготовки является продуктивность, ориентированная на освоение основных знаний в рамках изучения и прохождения образовательной программы, необходимой для реализации, развития и накопления своего опыта, дающей возможность участия в образовательной деятельности путем проявления свой индивидуальности и обогащения ее.

Продуктивность профильного образования не включает переложения знаний из голов взрослых в учеников, а учебники и книги не являются материалом обучения, а их «освоение и запоминание» – целью.

Продуктивное образование является не «именной» альтернативной школой, базирующейся в основном на энтузиазме и таланте ее создателя. Это – транслируемый инновационный (альтернативный классно-урочному) способ по-

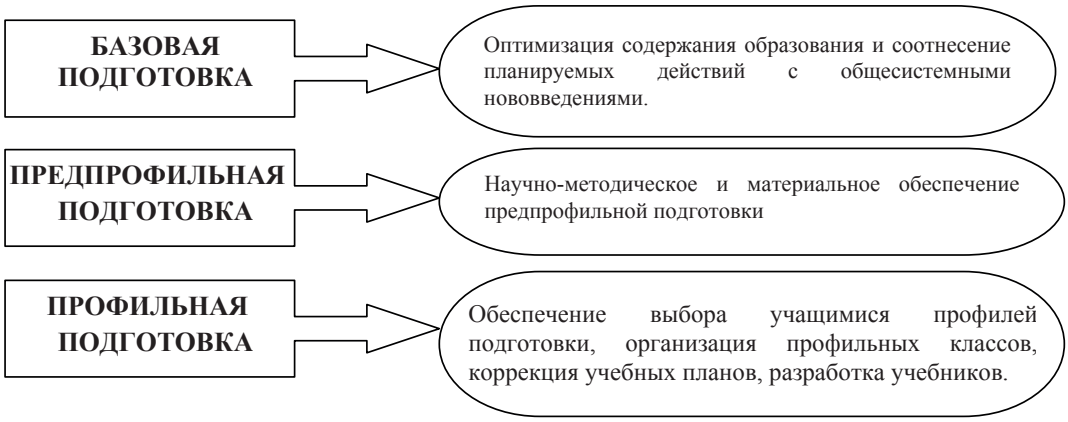


Рис. 1. Этапы профильной подготовки

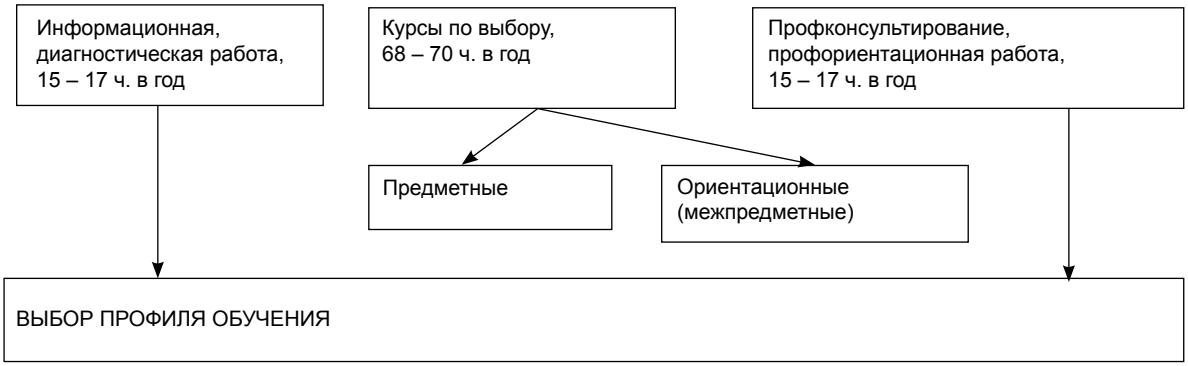


Рис. 2. Содержание предпрофильной подготовки

строения образования, который использует и развивает личностные особенности учащихся и дает им возможность в дальнейшем успешно найти себе место в социуме. Именно эти особенности продуктивного образования и позволяют наиболее эффективно применять его в условиях профилизации школы.

Объективно достижимая цель учебной деятельности всегда должна соответствовать ее содержательному наполнению и технологии реализации. Учитывая, что эффективность достижения цели зависит от конкретных организационно-педагогических условий, рассмотрим последние подробнее.

В традиционной системе образования почти все вопросы, связанные с учебным процессом, решаются коллегиально на педсоветах, ученых советах и т.д. При таком подходе дублируется работа различных подразделений. Проще говоря, ответственные за различные учебные циклы зачастую вмешиваются в работу друг друга. В профильном обучении такое положение исключается полностью [2; 6; 7].

Последнее связано с тем, что, как мы указывали выше, в этой форме образования происходит учение, когда преподаватель является партнером учащегося по выбору учебного материала, постановке ближайших целей и т.д. В конечном итоге успешность усвоения учебного года зависит в первую очередь от взаимодействия конкретного учителя с конкретным учащимся. Это абсолютно не означает, что все решения в профильной школе принимаются преподавателями исключительно самостоятельно.

Есть вопросы, которые требуют коллегиального обсуждения. Как правило, эти вопросы поднимают сами учителя. Наиболее частыми проблемами при таких обсуждениях являются те, которые связаны с низкой эффективностью прохождения учебного материала тем или иным учеником. Решаются они не административными методами, а скорее методами, принятыми в научном сообществе, т.е. несколько преподавателей с разных позиций обсуждают создавшееся положение и выносят свои рекомендации [1 – 5].

Заметим, что такие, как мы их называем, учебные коллоквиумы проходят без участия администрации, которая впоследствии информируется о результатах.

В качестве главной системообразующей идеи проектирования выступают идеи демократизации в смысле свободы выбора достигаемых результатов, оптимизации и гуманизации процесса обучения, как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателей [1 – 3].

Именно благодаря этому подходу и учащиеся, и преподавательский состав фактически являются исследователями различных образовательных циклов. Только преподаватели выступают как более опытные старшие товарищи. В их функции входят:

- формирование побуждающих мотивов;
- постановка цели и задач;
- создание и отбор учебно-методических материалов;
- контроль процесса обучения;
- совершенствование деятельности обучающихся.

Второй тип отсылок – это хрестоматии, сборники задач и упражнений. В данном случае необходимо давать конкретные разделы, которые следует изучить. Смысл этих отсылок – предложить учащимся предварительно ознакомиться с фактическим материалом, углубить изучаемый вопрос посредством ознакомления с соответствующим источником, материалом, методикой и т.п.

Основным механизмом, объединявшим теоретическую и практическую часть содержания, определена самостоятельная работа обучающихся. В зависимости от того, как учитель составит и определит задание, зависит эффективность такой работы, данные задания должны отличаться от репродуктивного обучения и должны быть ориентированы на формирование навыков и умений обучающихся в зависимости от профиля, с учетом их потребностей.

Мы считаем, что нет требований к выполнению всех заданий, для нас важно формирование компетенций в ходе изучения и реализации задания.

Игровая методика обучения, реализуемая в учебной деятельности на уроках с учетом технологии игрового обучения, предполагает обогащение и укрепление навыков самостоятельной работы, умений адекватного мышления путем организации взаимодействия и принятия решений их реализации.

В рамках технологии игрового обучения возникает необходимость использование различных средств осуществления учебного процесса, таких как выявление системы учебных проблем и подпроблем, путем разработки учебных заданий, направление на моделирование профессиональной деятельности.

Таким образом, технология игрового обучения включает в себя следующую структуру, где одним из первых выступает введение в игру путем оценивания и определения содержательного аспекта игровой технологии, анализа информации, способствующей объединению игровых сегментов и определения их ролей.

Второй этап предполагает конструирование объекта, включающее общение в группах в определенной ролевой позиции, и чёткое описание объекта исследования.

Третий этап предполагает оценку проектов тех или иных групп путем рассуждения и презентации проектов методом дискуссии.

Четвертый этап направлен на экспериментальную апробацию проектов путем оценивания данных с учетом реальных действий участников и анализа игры.

Важной характеристикой технологии предлагается работа case studies (с «кейсами»), направленная на аналитическую работу путем решения данной ситуации по одному плану.

Структура организации учебной деятельности с кейсами направлена на самостоятельное изучение путем использования метода мозгового штурма в рамках группы и презентации путем публичного выступления и защиты данного результата.

Основной характеристикой технологии обучения с учетом методики конкретной ситуации является необходимость работы в группах в короткие сроки, где обучающимся необходимо изучить и проанализировать конкретную ситуацию для принятия решений и предложений по ее усовершенствованию.

Например, при организации и анализе конкретной ситуации «Модифицированный «друг»» обучающиеся после ознакомления с необходимыми данными начинают проводить анализ уже в группе. Данный этап работы направлен на определение основ, способов, имеющих определенные рамки, определяемые учителем.

Аналитическая работа и ее продуктивность реализуется по основной структуре путем осуществления анализа ситуации, которую необходимо выявить, и формирования проблемы с использованием разнообразных методов деятельности, разработки программы действий с учетом поставленных целей и актуальности их реализации.

Завершающий этап связан с презентацией итогов анализа, где участники узнают и сравнивают различные варианты решения проблемы, и завершается выступлением учителя, включающим анализ ситуации и оценки учащихся.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что профильная подготовка в системе образования крайне необходима. Она позволяет выявлять очередные этапы развития личности и необходимость усиления того или иного этапа.

Библиографический список

1. Алижанова Х.А. Научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовании. *European Social Science Journal*. 2015; № 4: 97 – 102.
2. Алижанова Х.А. *Концепция инновационной экономической профильной подготовки.* Москва, 2010.
3. Алижанова Х.А. *Экономическая подготовка старшеклассников в условиях профильного обучения*. Диссертация … доктора педагогических наук. Махачкала, 2012.
4. Алижанова Х.А. Профильная экономическая подготовка в инновационных образовательных учреждениях. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 115 – 118.
5. Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. *Инновации и качество школьного образования*: научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ. Санкт-Петербург: КАРО, 2007.
6. Горбунов А.П., Давыдов Ю.С. *Новации и инновации в образовании*: монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2009.
7. Кураков Л.П., Соболева Е.Н., Якимов В.Н. *Экономическое образование и воспитание школьников*. Под редакцией В.Н. Якимова. Москва: Просвещение, 1987.

References

1. Alizhanova H.A. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnyh processov v obrazovanii. *European Social Science Journal*. 2015; № 4: 97 – 102.
2. Alizhanova H.A. *Koncepciya innovacionnoj `ekonomicheskoj profil'noj podgotovki.* Moskva, 2010.
3. Alizhanova H.A. *`Ekonomicheskaya podgotovka starsheklassnikov v usloviyah profil'nogo obucheniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2012.
4. Alizhanova H.A. Profil'naya `ekonomicheskaya podgotovka v innovacionnyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 115 – 118.
5. Berkaliev T.N., Zair-Bek E.S., Tryapicyna A.P. *Innovacii i kachestvo shkol'nogo obrazovaniya*: nauchno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov innovacionnyh shkol. Sankt-Peterburg: KARO, 2007.
6. Gorbunov A.P., Davydov Yu.S. *Novacii i innovacii v obrazovanii*: monografiya. Pyatigorsk: PGLU, 2009.
7. Kurakov L.P., Soboleva E.N., Yakimov V.N. *`Ekonomicheskoe obrazovanie i vospitanie shkol'nikov*. Pod redakciej V.N. Yakimova. Moskva: Prosveschenie, 1987.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 374.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00479

Ivanova D.V., *student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivanova110691@gmail.com*
Neustroeva E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: neustroeva-e@inbox.ru*

PROBLEMS OF INCREASING INTEREST IN READING AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN. The authors consider a problem of increasing interest in reading in primary school students. The authors pay considerable attention to the study of the theoretical basis of the problem. The works of modern researchers are thoroughly analyzed. Through experimental work, the article proves the effectiveness of the use of pedagogical tools, such as: class hours, quizzes, contests, fairs, parent-teacher meetings, meetings for the development of reading interest in primary school students. As a research task, the authors determined the involvement of the family in the reading process and proved that the role of the family in increasing interest in reading among younger schoolchildren is huge and largely depends on joint reading with parents.

Key words: **increasing interest in reading, family reading, readers' horizons, reader independence.**

Д.В. Иванова, *студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivanova110691@gmail.com*
Е.Н. Неустроева, *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: neustroeva-e@inbox.ru*

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье авторы рассматривают проблему повышения интереса к чтению у младших школьников. Авторами значительное внимание уделяется изучению теоретической основы затронутой проблемы. Тщательно проанализированы труды современных исследователей. В статье путем опытно-экспериментальной работы доказана эффективность использования педагогических средств, таких как классные часы, викторины, конкурсы, ярмарки, родительские собрания, встречи для развития читательского интереса у учащихся начальных классов. В качестве исследовательской задачи выступает вовлечение семьи в процесс чтения. Авторами доказано, что роль семьи в повышении интереса к чтению у младших школьников огромна, и они во многом зависит от совместного чтения с родителями.

Ключевые слова: **повышение интереса к чтению, семейное чтение, читательский кругозор, читательская самостоятельность.**

В настоящее время в условиях информатизации и интеллектуализации общества, перехода на электронные носители информации идет процесс снижения интереса к чтению и книге как духовной и социокультурной ценности. Современные дети мало читают, предпочитая книге другие виды досуговой деятельности.

Проблемы чтения и приобщения к чтению привлекали внимание ученых всегда. В советское время, когда не было гаджетов, говорили о низком проценте интереса к чтению младших школьников, позднее, когда появились гаджеты, этот процент еще понизился. Эта проблема рассматривается в работах современных исследователей, таких как С.В. Евтюшкина [1], Г.Д. Жукова [2], С.А. Икрамова [3], Т.Д. Полозова [4], Т.В. Рыжкова [5; 6], Н.Н. Светловская [7], Е.Н. Тимофеева [8] и др.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что современные исследователи рассматривают детское чтение как педагогически направленный процесс приобщения детей и подростков к литературе, целью которого является воспитание любви к книге, умение правильно и глубоко понимать прочитанное, что, в конечном итоге, приводит к развитию эстетического чувства, формированию нравственности.

Исследованием интереса к чтению занимались такие исследователи, как М.Д. Кобахидзе И.П. Сметанкина, Е.Н. Тимофеева, И.И. Тихомирова, Г.Н. Щукина и др. По мнению И. П. Сметанкиной, чтобы пробудить у детей интерес к чтению, надо удивить их самим процессом чтения: в знакомом открыть незнакомое, в скучном - интригующее, в привычном – необычное.

Таким образом, анализ специальной литературы показал, что на формирование личности ребенка в целом и интереса к чтению в частности влияют различные социально-педагогические факторы: общество, семья, улица, СМИ, образовательные и внешкольные учреждения, деятельность, друзья и сверстники.

Поэтому, как нам представляется, один из возможных путей решения проблемы – это организация семейного чтения. Правильная организация семейного чтения способствует духовному, интеллектуальному развитию школьника, развивая в нём любовь и интерес к чтению.

Считаем, что целенаправленная и систематическая работа с родителями будет эффективным средством повышения интереса к чтению у младших школьников при создании следующих условий: показать родителям пути и методы организации семейного чтения; содействовать сближению школы, детей и родителей через совместную деятельность; обеспечить и активизировать учебную мотивацию младшего школьника через внеклассное и семейное чтение; подобрать комплекс заданий, способствующих развитию эмоционально-ценностного отношения к книге, читательского кругозора и читательской самостоятельности учащихся.

Нами проведено исследование уровня сформированности читательского интереса учащихся 4 класса МОБУ СОШ № 24 г. Якутска Республики Саха (Якутия).

Мы установили следующие критерии, которые определяют и показывают уровень развития интереса к чтению у учащихся: наличие эмоционально-ценностного отношения к книге, читательский кругозор и читательская самостоятельность. По методу анкетирования получены следующие результаты, что можно увидеть на рис. 1.



Рис. 1. Результаты исследования по методике анкетирования (выявление эмоционально-ценностного отношения к книге)

Дети с высоким уровнем эмоционально-ценностного отношения к книге (в экспериментальной группе – 12,5%; в контрольной – 37,5%) читают не только для того, чтобы получить дополнительную информацию, но и ради удовольствия; по их мнению, книга необходима и ценна для каждого человека. Ребята с низким уровнем (в экспериментальной группе – 12,5%; в контрольной – 12,5%) не проявили заинтересованности, внимания, отвлекали других детей, не задумывались о пользе книг, не считают необходимым их чтение. Учащиеся со средним уровнем (в экспериментальной группе – 75%; в контрольной – 50%) не всегда внимательно выполняли задания, иногда отвлекались. У них проявляется неуверенность в своих высказываниях, действиях, но с помощью взрослого у детей появлялось стремление выразить свои мысли и передать отношение к книге.

Далее нами проведено наблюдение для диагностики читательского кругозора учащихся, результаты наблюдения представлены на рис. 2.



Рис. 2. Результаты исследования по методике наблюдения (выявление читательского кругозора)

По результатам проверки читательского кругозора младших школьников можем сказать, что у детей преобладает средний уровень (в экспериментальной группе – 75%; в контрольной – 50%) читательского кругозора, т.е. большинство

детей выбирают книги по своему усмотрению. Ученики с высоким уровнем (в экспериментальной группе – 0%; в контрольной – 25%) легко могут ориентироваться в разнообразии жанра и тематики детской литературы, умеют выбирать знакомые книги, находить правильное соответствие произведения по названию, фамилии автора и заголовку. Также самостоятельно различают произведения и жанры. Дети с низким уровнем читательского кругозора (в экспериментальной группе – 25%; в контрольной – 25%) трудно различают жанры без взрослого, допускают неточности в ответах.

Следующий метод анализа определил уровень читательской самостоятельности младших школьников, что представлено на рис. 3.

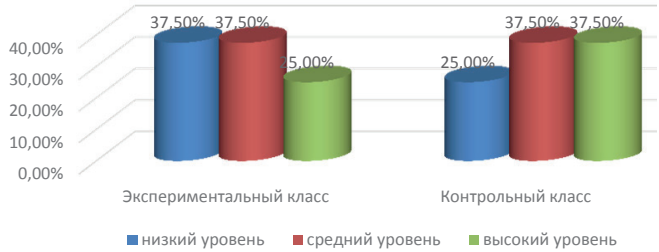


Рис. 3. Результаты исследования по методике анализа выявление читательской самостоятельности

Мы определили уровень читательской самостоятельности младших школьников, выяснили, умеет ли ребёнок различать литературные жанры: сказку, рассказ, стихотворение, малые фольклорные формы. Для этого изучили читательские формуляры учащихся из школьной библиотеки.

Результаты (почти в равных количествах) следующие: частое посещение наблюдается у детей с высоким уровнем читательской самостоятельности (в экспериментальной группе – 25%; в контрольной – 37,5%), они самостоятельно могут определить 5 – 7 жанров. Ребята со средним уровнем (в экспериментальной группе – 37,5%; в контрольной – 37,5%) отличают 2 – 4 жанра и стабильно ходят в библиотеку 1 раз в месяц. Учащиеся с низким уровнем читательской самостоятельности (в экспериментальной группе – 37,5%; в контрольной – 25%) не скрывают, что посещают библиотеку не по своему желанию и в жанрах произведений особо не разбираются.

Также мы провели анкетирование родителей и выяснили, что дети дома по преимуществу не читают, основное их хобби – игры на ПК, телефоне, просмотр соцсетей, каналов YouTube. В семьях мало читающих родителей, отсутствует домашняя библиотека, родителям не хватает времени на занятия с ребенком.

Результаты начального констатирующего этапа показывают, что у большинства учащихся интерес к чтению сформирован недостаточно, они находятся на среднем и низком уровне. Мы видим, что наименее развитым является эмоционально-ценностное отношение к книге и читательская самостоятельность. Высокий уровень наблюдается только у некоторых детей. Дети недостаточно ходят в библиотеку, не проявляют особого интереса к литературе (большое количество времени предпочитают проводить за компьютером, телефоном), родители почти не участвуют в читательской деятельности своих детей, ссылаясь на отсутствие времени, нет заинтересованности в организации домашних библиотек. Таким образом, перед нами стала задача найти такие формы организации работы с родителями, которые могли бы повысить интерес к чтению у младших школьников посредством семейного чтения.

Результаты констатирующего этапа исследования требуют от нас проведения формирующего этапа в соответствии с педагогическими условиями. Мы составили план работы по повышению интереса к чтению и провели различные мероприятия с целью повышения интереса к чтению. Нашей целью было следующее: организовать работу с родителями для повышения интереса к чтению у младших школьников посредством семейного чтения; показать родителям и детям привлекательность и пользу традиций семейного чтения; повысить их грамотность и культуру речи; привить детям общечеловеческие ценности, воспитать бережное отношение и любовь к книге.

Мы разработали и провели мероприятия. Приведем краткое их описание.

Родительское собрание. Проводилось с родителями экспериментальной группы, участие также приняли школьный психолог и библиотекарь школы.

Цель: организовать совместную работу по воспитанию любви к чтению у учащихся, приобщить их к семейному чтению.

В ходе родительского собрания разобрали следующие моменты: значение книги в жизни каждого человека; как привлечь детей к чтению, приемы и методы приобщения к чтению; как развивать читательский интерес ребёнка и культуру чтения младшего школьника. Обсудили и согласовали план работы, время проведения мероприятий. По выявленным читательским интересам детей по данным анкетирования на констатирующем этапе составлены индивидуальные рекомендации, советы по организации рабочего места, выбору времени для семейного чтения, роздана памятка «Как приобщить ребенка к чтению».

Тематическое посещение библиотеки для участия в мероприятии «Как живут книги». Цель: приобщение школьников к чтению, дать учащимся представление о библиотеке, абонементе и читальном зале, книжных стеллажах; о структуре книги. Воспитывать бережное отношение к книге.

Экскурсию в библиотеку провела школьный библиотекарь. *Краткий сценарий мероприятия.* Она поинтересовалась у детей, что они знают о книгах, библиотеке. Показала где, в каком порядке, какие книги стоят, как они хранятся, как нужно искать нужную книгу. Далее детям раздали карточки с названием книги и фамилией автора, им нужно было отыскать нужную книгу на скорость. Они отгадывали загадки, изучили, где и какая литература находится, прочитали хором «Обращение книги к читателю». Библиотекарь рассказала о структуре книги, показала, как подклеивать книгу, правила обращения с ней.

«Клуб книголюбов». Знакомство. Цель: знакомство с семьями, с их читательскими предпочтениями. Создание читательских дневников для детей.

Обсудили, как семьи проводят досуг, какое место занимает чтение в их жизни, имеются ли домашние библиотеки, семейные традиции. Ознакомились с читательскими интересами, какую литературу предпочитают, какую библиотеку посещают. Родители вместе с детьми сделали читательские дневники. Пример читательского дневника представлен.

Задали домашнее задание на следующую встречу: прочитать произведения (3 – 5 разного жанра) из списка, членам семьи подготовить мини-инсценировку (эпизод) и викторину по содержанию произведений. Детям – записать автора и название в читательский дневник, сделать иллюстрацию к произведению.

«Клуб книголюбов». Театр. Викторина. Цель: привить интерес к чтению через семейную театрализацию, научить определять жанр детской литературы, знать авторов и названия произведений.

Каждая семья показывала инсценировки эпизода любого произведения из выданного заранее списка, отгадывали, какое это произведение и кто его автор. Далее была проведена викторина, которую семьи придумали самостоятельно. Домашнее задание на следующую встречу: подготовиться к конкурсу чтецов среди мам, пап, детей по отдельности (выразительное чтение стихотворения Сергея Михалкова «Как бы жили мы без книг»). Заполнить читательский дневник. Сочинить стихотворение на тему «Книга».

«Клуб книголюбов». Конкурс чтецов. Цель: создание условий для творческого развития, раскрытие потенциала детей, воспитание положительного отношения к литературе.

Конкурс чтецов проходил отдельно среди мам, пап и детей. Были выбраны победители номинаций. Прослушали стихи детей собственного сочинения на тему «Книга». Домашнее задание на следующую встречу: свободное чтение предпочитаемой литературы, выступление на тему «Моя любимая книга». Заполнить читательский дневник.

«Клуб книголюбов». Доклад. Цель: развивать познавательный и читательский интерес, повышение интереса к стремлению получать знания через книгу. Научить уметь выражать свои мысли, точку зрения, объяснять свой выбор.

Дети выступали поочередно с докладами, сделанными совместно с родителями, рассказывали про выбранный жанр, раскрыли биографию автора, объясняли свой выбор, отношение к герою и сюжету. Домашнее задание на следующую встречу: подготовиться к ярмарке читающих семей. Заполнить читательский дневник.

«Клуб книголюбов». Ярмарка. Цель: приобщение детей к книге, привитие им культуры чтения. Развитие творческих способностей.

Организована и проведена ярмарка читающих семей. И родители, и дети обменивались книжными изданиями и впечатлениями о прочитанных книгах. Сделали поделки (из любого материала, в свободной форме без условия к участию) и рисунки на тему прочитанных произведений. Организовали фотогалерею «Мама, папа, я – читающая семья».

Классный час. Цель: подведение итогов проделанной работы, осознание важности чтения в жизни каждого, возрождение традиции семейного чтения.

Во время классного часа были подведены итоги «Программы по повышению интереса к чтению посредством семейного чтения». Прошлись по каждому этапу и мероприятию, обсудили, как повлияла на каждого эта работа. Родители и дети выразили благодарность, в конце классного часа было чаепитие с активными разговорами и дальнейшими планами.

Итак, на первых этапах работы большинство детей были пассивны, наблюдалась незаинтересованность, но со временем стали проявлять интерес к мероприятиям. Детям очень понравилось работать с родителями одной командой.

Тематическое посещение библиотеки помогло детям научиться ориентироваться на книжных полках, находить нужную книгу. Они узнали о структуре книги и правила отношения к ней.

Знакомство семей дало детям и родителям много «положительных эмоций, они очень увлекательно рассказывали друг другу о традициях семьи, чтении в их жизни. Дети обзавелись читательскими дневниками, сделанными с помощью родителей, красиво оформили и украсили их наклейками, рисунками и аксессуарами.

Инсценировка эпизодов из произведений показала, насколько артистичными могут быть их близкие, все хорошо подготовились – имели атрибутику и маски. А викторина показала, как дети старательно учили разнообразие жанров.

Отлично подготовились семьи к конкурсу чтецов. Родители своим выразительным чтением показали детям хороший пример и помогли прочувствовать

истинный смысл стихотворения. К домашнему заданию отнеслись серьезно: совместно придумали стихи на тему «Книга».

Трудоемким, но не менее интересным оказалось задание с докладом на тему «Моя любимая книга». Родители помогли детям собрать информацию и оформить доклад. Все заинтересованно слушали друг друга, узнали много нового о биографиях авторов, их известных трудах. Послушали отношение читателя к герою произведения. Любимыми жанрами детей оказались фантастика, научная литература и приключения.

На ярмарке читающих семей обменивались книжной продукцией, давая друг другу отзывы о ней. Все принесли поделки и рисунки на прочитанные произведения, оригинально к этому подошли абсолютно все члены семьи. Очень красочно смотрелась фотогалерея «Мама, папа, я – читающая семья»: были сделаны коллажи из семейного альбома.

С каждым разом ученики все больше раскрепощались, вели себя уверенно, активно, учились сплоченно работать в команде с родителями, старались не ошибаться и показывать свое стремление к развитию. Им нравилось, что они стали очень близки с родителями, нашли общий интерес и совместное времяпровождение.

Мы систематически поощряли детей, высказывающих свою точку зрения, а также воспитывали в них умение слушать других людей и терпимо относиться к их мнению.

На формирующем этапе большой акцент сделан был на детях, которые в констатирующем этапе получили низкий уровень сформированности читательского интереса. Для этого мы создали ребятам позитивный настрой, старались чтобы дети больше участвовали в выполнении заданий.

После проведения формирующего этапа необходимо было сравнение результатов констатирующего этапа и повторно проведенной диагностики. Повторная диагностика проводилась по тем же методикам, что и в начале исследования: анкетирование, наблюдение, анализ. А также были рассмотрены и те же параметры: эмоционально-ценностное отношение к книге, читательский кругозор, читательская самостоятельность.

Проведено сравнение результатов констатирующего этапа с результатами контрольного этапа.

По методике анализа (читательская самостоятельность) установлено, что в экспериментальной группе на 37,5% (с 25% до 62,5%) увеличился процент детей, посещающих школьную библиотеку и подбирающих книгу для чтения по своему усмотрению, процент обучающихся, имеющих средние показатели, не изменился (с 37,5%), количество учащихся, у которых низкий уровень, снизилось на 37,5% (с 37,5% до 0%).

В ходе реализации разработанной программы обучающиеся экспериментальной группы достаточно тепло отзывались о процессе чтения и подчеркнули его важность в их жизни. Также у обучающихся снизился уровень неосмысленного чтения, они стали проявлять эмоции, переживания по отношению к героям произведений. Чтение в кругу семьи стало важным занятием, и благодаря этому во внеурочной деятельности дети стали воспринимать родителей как компаньонов, которые могут помочь в формировании определенных навыков, с которыми легко взаимодействовать при решении возникающих вопросов и проблем.

Умение раскрывать смысл произведения, предугадывать сюжет, понимать характер героя и у большинства обучающихся больше не вызывает сложностей, следовательно, данный навык полностью сформирован у большинства детей из экспериментальной группы. Жанровое разнообразие востребованной литературы в библиотеке является близким к учебному материалу, но уже стало более разнообразным.

Таким образом, результаты исследования показали, что проведение мероприятий в процессе семейного чтения положительно воздействует на формирование интереса к чтению у младших школьников. Круг чтения стал более разнообразным, дети стали чаще посещать библиотеку. Обучающиеся стали свободнее работать с книгой, быстрее могут найти необходимый материал. У детей появляется мотивация к приобщению к рядам читателей, они стали более творчески подходить к выполнению заданий, улучшились взаимоотношения между детьми и родителями. Ребята научились правильнее излагать свои мысли, работать в семейном и классном коллективе.

Библиографический список

1. Евтюшкин С.В. *Изучение учебного предмета «Чтение» как фактор социализации младших школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пенза, 2006.
2. Жукова Г.Д. *Родительское собрание по детскому чтению*. Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007.
3. Икрамова С.А. *Выразительное чтение и его роль в развитии речи школьников начальных классов: на примере школ Республики Таджикистан*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Душанбе, 2010.
4. Полозова Т.Д. *Как сформировать читательскую активность:* книга для учителя. Москва: Просвещение, 2008.
5. Рыжкова Т.В. *Литературное развитие младших школьников*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ имени Герцена, 2006.
6. Рыжкова Т.В. *Теоретические основы и технологии начального литературного образования*. Москва: Академия, 2007.
7. Светловская Н.Н. Законы формирования читателя. *Начальная школа*. 2003; № 1: 11 – 18.
8. Тимофеева Е.Н. *Изучение биографии писателя как способ развития интереса учащихся к чтению художественных произведений*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.

References

1. Evtyushkin S.V. *Izuchenie uchebnogo predmeta «Chtenie» kak faktor socializacii mladshih shkol'nikov.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Penza, 2006.
2. Zhukova G.D. *Roditel'skoe sobranie po detskomu chteniyu*. Moskva: Russkaya shkol'naya bibliotechnaya associaciya, 2007.
3. Ikramova S.A. *Vyrazitel'noe chtenie i ego rol' v razvitii rechi shkol'nikov nachal'nyh klassov: na primere shkol Respubliki Tadzhikistan*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Dushanbe, 2010.
4. Polozova T.D. *Kak sformirovat' chitatel'skuyu aktivnost'*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2008.
5. Ryzhkova T.V. *Literaturnoe razvitie mladshih shkol'nikov*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU imeni Gercena, 2006.
6. Ryzhkova T.V. *Teoreticheskie osnovy i tehnologii nachal'nogo literaturnogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2007.
7. Svetlovskaya N.N. Zakony formirovaniya chitatelya. *Nachal'naya shkola*. 2003; № 1: 11 – 18.
8. Timofeeva E.N. *Izuchenie biografii pisatelya kak sposob razvitiya interesa uchaschihsya k chteniyu hudozhestvennyh proizvedenij.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2011.

Статья поступила в редакцию 29.04.20

УДК 378

Статья ретрагирована

***Nurgaleev V.S.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: sultanis@yandex.ru*

***Rukavishnikova E.L.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Landscape Architecture, K.A. Timiryazev Russian State Agricultural Academy (Moscow, Russia), E-mail: ekat3erina@mail.ru*

THE ROLE OF SYNESTHESIA AND SPATIAL THINKING DEVELOPMENT IN TRAINING AND PROFESSIONAL ACTIVITY. The article deals with the problem of identifying the role of synesthesia and spatial thinking in the processes of learning and professional activity. Attention is focused on three concepts: synesthesia, spatial thinking and professional activity. Their relationship and interdependence are determined. The main concept is synesthesia, as a neurological phenomenon in which an irritation in one sensory or cognitive system leads to an automatic, involuntary response in another sensory system. The article also reveals the concept of spatial thinking as a type of mental activity that provides the creation of spatial mental images, in terms of images and operating them in the process of solving practical and creative tasks. Professional activity is considered based on the concept of "work" in the broad sense of the word.

Key words: **role, synesthesia, development, spatial thinking, training, professional activity.**

***В.С. Нургалеев**, д-р психол. наук, проф., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: sultanis@yandex.ru*

***Е.Л. Рукавишникова,** канд. пед. наук, доц., Российский государственный аграрный университет – СХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва, E-mail: ekat3erina@mail.ru*

РОЛЬ СИНЕСТЕЗИИ И РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается проблема выявления роли синестезии и пространственного мышления в процессах обучения и профессиональной деятельности. Акцентируется внимание на трех понятиях: синестезия, пространственное мышление и профессиональная деятельность. Определяется их взаимосвязь и взаимообусловленность. Основным понятием выступает синестезия как нейрологический феномен, при котором раздражение в одной сенсорной или когнитивной системе ведёт к автоматическому, непроизвольному отклику в другой сенсорной системе. Раскрывается также понятие пространственного мышления как вида умственной деятельности, обеспечивающей создание пространственных мыслительных образов, в терминах изображений и оперирования ими в процессе решения практических и творческих задач. Профессиональная деятельность рассматривается исходя из понятия «труд» в широком смысле слова.

Ключевые слова: **роль, синестезия, развитие, пространственное мышление, обучение, профессиональная деятельность.**

В настоящей статье мы считаем необходимым выявить взаимосвязь понятий синестезия, пространственное мышление и профессиональная деятельность.

Так, под синестезией понимается «... нейрологический феномен, при котором раздражение в одной сенсорной или когнитивной системе ведёт к автоматическому, непроизвольному отклику в другой сенсорной системе» [1, с. 567]. Синестезия (от греч. syn asthess – «вместе» + «чувство») – «это психологический феномен, состоящий в возникновении ощущений одной модальности под воздействием раздражителя другой модальности. По словам А.Р. Лурии, в психике «существуют более глубокие формы взаимодействия, при которых органы чувств работают вместе, обусловливая новый, материнский вид чувствительности <.> [2, с. 3 – 22].

Таким образом, под синестезией мы будем понимать такое взаимодействие сенсорных систем, при котором одна сенсорная система вызывает «отклик» в другой, что позволяет человеку видеть звуки или слышать художественные образы.

Раскроем также понятие пространственного мышления как вида умственной деятельности, обеспечивающей создание пространственных мыслительных образов, в терминах изображений и оперирования ими в процессе решения практических и творческих задач [3].

Обучение и профессиональная деятельность выступают родовидовыми понятиями родовой категории «когнитивная деятельность», с которой один из авторов статьи работал в период написания докторской диссертации [4].

«Когнитивная деятельность – это специфически мотивированная, целесообразная, опосредствованная и преобразовательная детальность человека, направленная на познание природы, освоение окружающего мира Опознание природы, общества, сознания и преобразования своего сознания с выходом на обратную связь (преобразования общества и природы)), являющаяся, по сути, непроизводительным трудом в широком смысле слова, имеющая программу и информационную основу, связанную с принятием решений и формированием системы когнитивно важных качеств, выступающая в определенные периоды жизни как ведущая деятельность – учебная деятельность» [5, с. 146].

В качестве вида когнитивной деятельности будем использовать учебную деятельность по получению профессии дизайнеров ландшафта.

Развитие пространственного мышления у будущих дизайнеров ландшафта – первостепенная задача, которая на начальном этапе учебы в вузе решается с помощью графических дисциплин. Особые трудности в освоении графических дисциплин испытывают студенты, которые в общеобразовательной школе не изучали такойпредмет, как черчение, их много, около 70 процентов.

Необходимо также отметить, что во вступительные испытания на специальность «Ландшафтный дизайн» в СХА имени К.А. Тимирязева не включен творческий экзамен, и у большей половины студентов возникают проблемы с усвоением дисциплин «Инженерная графика», «Начертательная геометрия», «Архитектурная графика», поскольку их успешность в обучении графическим дисциплинам напрямую связана с наличием и развитием у студентов пространственного мышления.

Мы предположили, что в развитии пространственного мышления возможно задействовать синестезию. При этом ученые предполагают, что синестетами являются около 4% людей в мире, женщин среди них больше, чем мужчин.

Количество таких людей может быть выше среди аутистов, левшей или лиц с высоким уровнем эмпатии. Синестезия – это неврологическая особенность, при которой стимуляция одного сенсорного канала приводит к непроизвольной регуляции другого. Синестет многое воспринимает особенным образом, у него появляются дополнительные реакции на внешний мир в виде цвета, вкуса или прикосновения. Например, буквы, цифры, ноты могут иметь определенный цвет, вкус во рту, объемное изображение [6].

Ученые и практики изучают синестезию для достижения лучшего понимания человека и осуществляемого им процесса познания и восприятия (преобразования) мира. Современная молодежь достаточно сильно отличается от своих родителей по многим причинам. Среди молодого поколения много представителей так называемых детей «индиго» (детей с высоким уровнем интеллекта и творческим потенциалом, обладающих развитой интуицией), молодежь в наши дни легко и непринужденно общается со всем миром при помощи всякого рода гаджетов, что свидетельствует о том, что поиск информации стал для них простым и мгновенным.

Видов синестезии достаточно много. Нами была выбрана пространственна тактильная синестезия для определения связи между ощущением и мышлением. Мы не проводили начальный эксперимент по выявлению студентов-синестетов, так как мнения ученых расходятся: одни утверждают, что данная особенность врожденная, другие полагают, что на появление у человека синестезии влияет окружающая обстановка и образ жизни. Существуют даже специальные упражнения, позволяющие подключать дополнительные органы чувств, стимулирующие развитие синестезии.

На подготовительном этапе нами проводилась разработка и первичная апробация процедуры , исследования, разработка инструкции, стимульного материала и системы оценивания.

Реализация|исследования проводилась с опорой на следующие методики:

- тест визуальной ретенции А. Бентона, направленный на исследование зрительной памяти, с последующим репродуцированием пространственного восприятия. Он позволил выполнить анализ допущенных испытуемыми ошибок;
- зрительно-моторный гештальт-тест Л. Бендер, направленный на , исследование восприятия и зрительно-моторной координации. Тест помогает выполнить обработку и подсчет ошибок;
- тест пространственного мышления И.С. Якиманской, В.Г. Зархина и Х.М. Кадаяс для диагностики уровня развития пространственного мышления у человека [7].

В эксперименте приняли участие 200 студентов будущих ландшафтных дизайнеров.

Целью проводимого эксперимента для . студентов , было следующее: определить способность к воссозданию визуального образа по тактильному восприятию; для педагогов – проанализировать связь успешности перекодирования информации из тактильно кинестетической модальности в визуальную с успешностью выполнения студентами графических заданий.

Эксперимент заключался в том, чтобы вслепую тактильно определить форму и размер представленных из картона фигур и изобразить их (см. рис. 1).

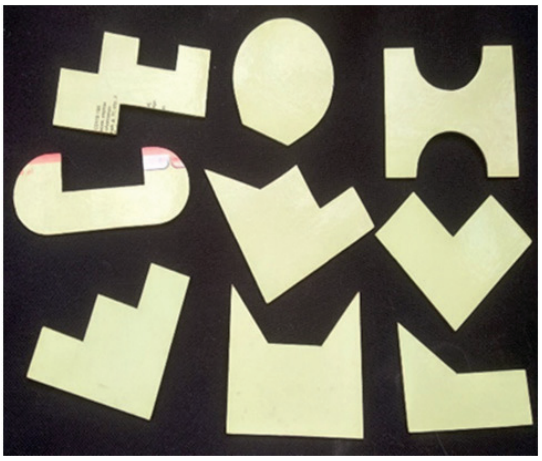


Рис. 1. Стимульные фигуры [9]

Текст инструкции был таким: ощупайте фигурки (их девять штук) под столом по очереди, не видя их. Можете поворачивать фигурку в разные стороны, но не переворачивать. Фигурка должна оставаться глянцевой стороной кверху. Когда поймёте, что это за фигурка, зарисуйте ее. Задача: нарисовать как можно точнее по форме, по величине. Каждую фигурку нужно рисовать на отдельном листе бумаги.

На следующем этапе эксперимента были определены типичные ошибки в изображении фигур. Ошибки, допущенные респондентами, оценивались от 0 до 3 баллов, где: 0 – отсутствие ошибки, 2 балла – незначительная ошибка, 3 балла – значительная ошибка [7].

При анализе работ были выявлены следующие типы ошибок: увеличен и уменьшен размер фигуры, нарушены пропорции, пропущены вершины, композиция на листе, зеркальность, изменена величина угла, искривлены линии, добавлены лишние вершины, не соблюден наклон линий (см. рис. 2).

Зарисовывание объекта на ощупь рассматривалось нами как перекодирование исходной тактильной информации в визуальную формально абстрактную схему. Обычно человек фиксирует объекты от визуального к изображаемому, кинетическому. В данном эксперименте наблюдался обратный процесс: от кинетического к визуальному.

Нами была предпринята попытка доказать связь способности к перекодированию от кинетических ощущений к визуализации с развитым пространственным мышлением. Предположения оправдались в части прямой зависимости верного изображения фигур с успешным освоением графических дисциплин и учебой в целом. Таким образом, можно предположить, что визуально-тактильная синестезия обеспечивает субъекту успешность в различных видах деятельности.

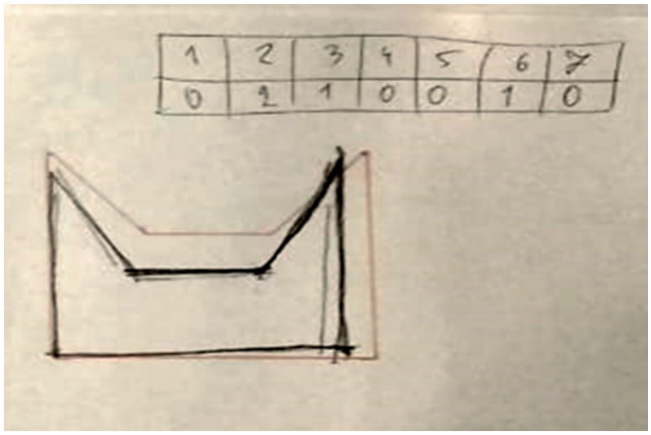


Рис. 2. Оценивание ошибок [9]

В ходе анализа полученных данных были также сделаны выводы из области психологии. По отсутствию связи между тактильным и визуальным |процессами была получена информация о психологических характеристиках субъекта. Например, нарушение *пропорций* говорит о сниженном интеллекте человека, так как чувство пропорций является самым главным в интеллекте. Кроме того, увеличение пропорций также может быть признаком демонстративного поведения.

Например, дети, обделенные вниманием, могут специально увеличивать изображения, чтобы их заметили. Нерациональная композиция фигурки на листе считывается психологами как неуверенность в себе. Манера рисовать на краю, говорит о том, что есть страх открытого пространства, что человек старается быть незаметным. Искривление линий в рисунке (пропуск вершины, . округление вершин) говорит о невнимательности. Но, возможно, это отсутствие связи между визуальным и тактильным компонентами. Наклон прямых линий говорит о том, что человек болезненно реагирует на замечания окружающих. Такому человеку требуется подбадривание наставника.

Как выяснилось, некоторым студентам необходимы постоянные тренировки подобного плана, так как визуализация тактильных стимулов, как и актуальная способность, необходима будущим дизайнерам ландшафта. Есть основания предполагать, что важную роль в освоении профессии будущими ландшафтными дизайнерами играет умение формировать вторичные перцептивные образы, то есть представлять теплопроводность материалов, их текстуру, запах, массу, вес; всего того, что будет входить в будущий проект.

В ходе экспериментальной работы также установлено, что мыслительный процесс носит структурный, т пространственный характер. А психическая деятельность с привлечением индивидуальной синестезии обеспечивает процесс изображения форм по памяти, вносит свой вклад в развитие пространственного мышления. Вероятно, что если субъект хорошо оперирует пространственными д свойствами объекта, то , он может организовать информацию, не обладающую пространственными характеристиками. Соответственно, оперирование обобщенными пространственными образами – необходимое умение будущих специалистов создавать и представлять проект к воплощению.

В этой связи мы обратили внимание на способность человека к формированию различных образов, особенно словесных и образов движения [4].

Словесные образы

«... Образное слово традиционно изучается филологическими науками: поэтикой Q рассматривающей законы построения литературных произведений разных жанров в различные эпохи и систему эстетически-изобразительных средств, используемых в этих произведениях), риторикой (изучающей ораторское искусство по пяти направлениям: нахождение материала, его расположение, словесное выражение речи, ее запоминание и произнесение), стилистикой (разделом языкознания, основанным на отборе языковых выражений и форм, который был бы пригоден для целей общения в определенной сфере)» [4, с. 71 – 72].

Среди элементов образной речи выделяются тропы и фигуры [4].

Троп (от лат. tropos) – оборот речи, изменяющий в основе значение слова и, в итоге, представляющий собой определенную форму поэтического мышления, обогащающую мысль новым содержанием и дающую ей определенное художественное приращение.

К тропам обычно относят *метафору* (употребление слова, обозначающего какой-нибудь предмет (явление, действие, признак) для образного названия другого предмета; *олицетворение* (своеобразная разновидность метафоры, в которой неодушевленным предметам или животным придаются человеческие качества); *символ* (соотношение различных планов изображаемой действительности); *метонимию* (употребление слова, обозначающего какой-либо предмет, для обозначения другого предмета, связанного с первым по смежности или причинно-следственным связям); *синекдоху* (разновидность метонимии, в основе которой лежит соотношение части и целого или наоборот); *гиперболу* (преувеличение предмета или его признака); *литоту* (образное выражение, противоположное гиперболе); *эпитет* (прилагательное, характеризующее существительное); *сравнение* (промежуточный словесный образ между тропами и фигурами, характеризующийся сопоставлением между предметами или явлениями на основе предмета, образа и признака).

Фигура (от лат. fgura – образ, вид) – форма речи, а не поэтического мышления: она не вносит ничего нового, расширяющего наше художественное познание, но между тем усиливает впечатление от чего-либо.

Среди образных фигур речи можно выделить *антитезу* (стилистическая фигура контраста, резкого противопоставления предметов, явлений или их свойств); *\оксюморон* (соединение противоположных по смыслу слов); *градацию* (расположение близких по значению слов в порядке нарастания или ослабления их эмоционально-смысловой значимости); *параллелизм* (однородное синтаксическое построение предложения или его частей); *анафору* (разновидность параллелизма, характеризующаяся повторением начальных частей); *эпифору* (как противоположность анафоры); *инверсию* (расположение слов или частей предложения в ином порядке, чем установлено обычными правилами); *умолчание* (внезапное прерывание речи в расчете на субъективное ее завершение); *риторический вопрос* (вопросительное по форме и утвердительное по содержанию предложение).

Мы привели основные виды словесных образов и должны отметить, что это только маленькая часть тех образных средств речи, которые составляют арсенал искусства слова. Словесные образы фиксируются учащимися в сборнике словесных образов, предложенном А.И. Гончаруком [8], при анализе различного рода художественных или научных текстов. Большую роль в синтезе словесных логических образов играют предметы гуманитарного (в частности, филологического) цикла, хотя могут использоваться на всех предметах, в изучении которых применяются тексты различного плана.

Словесные образы относятся к абстрактно-логической группе образов и способствуют развитию абстрактно-логического воображения вообще. Можно предположить, что синтез словесных образов является психологическим условием развития воображения.

Отдельно в логическом плане выделяются образы движения, сочетающие в себе и зрительно воспринимаемые объекты (танец, походка, мимика, пантомимика, жестикуляция), и словесно расчленяемые (объясняемые вербально) образы балетного и хореографического видов искусства.

Образы движения органически взаимосвязаны с идеомоторными представлениями, которые играют большую роль в различных видах деятельности. Так, с точки зрения П.А. Рудика, можно считать достоверным, что « овладение высокой техникой сложных и трудных действий и движений, характерных для современного развития мирового спорта, немыслимо вне формирования у спортсмена соответствующих идеомоторных представлений» [4, с. 103], которые позволяют сформировать у него определенный стереотип правильного или неправильного движения и, следовательно, корректировать его выполнение. Известны и другие факты, в том числе исторические, когда те или иные упражнения, например, игра на скрипке, выполнялись в уме (Н. Паганини).

Эффективность идеомоторных представлений обусловлена их опорой на двигательные импульсы в соответствующих группах мышц, которые возникают в слабой форме тогда, когда субъект представляет движение, еще не выполняя его в действительности, что позволяет определить его структуру, интенсивность и другие параметры [4].

Важным для методики формирования |идеомоторных представлений выступает вопрос о том, являются ли они по своей природе исключительно мышечно! двигательными или в этих представлениях играют ту или иную роль образы движения, связанные с деятельностью других анализаторов. Проведенные П.А. Рудиком исследования показали, что психологическая природа идеомоторных представлений органически объединяет мышечные, зрительные, осязательные и слуховые образы движения; чем точнее каждый образ, тем правильнее идеомоторное представление и тем совершеннее обусловленное им движение [4].

Представление движений, с точки зрения А.Ц. Пуни, выступает как относительно самостоятельный полифункциональный процесс регуляции двигательной деятельности, поскольку он взаимодействует, с одной стороны, с сенсомоторными, перцептивными и мнемическими, с другой – с интеллектуальными (мышление, воображение) процессами, а при «определенных условиях – с эмоциональными и волевыми» [4, с. 124]. Иными словами, представление движений (идеомоторные представления, образы движений) включено в динамическую систему отражения объективных условий деятельности субъекта, его возможностей, состояний и организации двигательных действий, адекватных этим условиям.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

- неразвитость у человека способности актуализировать визуальный образ объекта, воспринимаемого в другой модальности, приводит к затруднениям в репрезентации этого объекта и, как следствие, снижает эффективность деятельности, в том числе интеллектуальной, и, в конечном счете, затрудняет общее развитие;
- у синестезии существует практическое значение, ее необходимо изучать глубже и с разных сторон, чтобы использовать в различных аспектах жизни человека;
- пространственное мышление развивается с раннего детства и заканчивается в подростковом возрасте, однако в течение жизни его возможно доразвить, даже самостоятельно. Люди с развитым пространственным мышлением не только хорошо читают чертежи и ориентируются в пространстве, но и наилучшим образом подготовлены к освоению любой профессии;
- способ диалектического обучения, которым связывались формальная логика, диалектическая логика и теория познания, был запатентован в 1996 году в г. Челябинске [8].

Библиографический список

1. Шапарь В.Б., Россоха В.Е., Шапарь О.В. *Новейший психологический словарь*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
2. Лурия А.Р. *Ощущения и восприятие*: материалы к курсу лекций по общей психологии. Москва: Издательство Московского университета, 1975.
3. Боровская Д.Н., Кравцова Л.Ф. Особенности развития пространственного мышления младших школьников на уроках математики. *Духовная ситуация времени. Россия XXI век*. 2018; № 1-2 (13): 7 – 9.
4. Нургалеев В.С. *Развитие воображения в процессе когнитивной деятельности*. Диссертация … доктора психологических наук. Новосибирк, НГПУ, 1999.
5. Нургалеев В.С. *Развитие воображения субъекта в процессе когнитивной деятельности*: монография. Красноярск, СибГТУ, 2007.
6. Гончарук А.И., Зорина В.Л. *Школа XXI века (Диалектика учебного процесса)*. Красноярск: МЦПИ, 1997.
7. Белых С.Л., Мильчакова С.И. Способность к воссозданию визуального образа по тактильному восприятию и ее операционализация. *Психологический журнал*. 2008; № 36: 120 – 127.
8. *Способ диалектического обучения*. Патентное свидетельство № 126 от 29.09.1996 .
9. Рукавишникова Е.Л. Роль синестезии в развитии пространственного мышления у студентов будущих дизайнеров ландшафта. *Наука и инновации в XXI веке: Актуальные вопросы, открытия и достижения*: сборник статей XVI научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2019: 299 – 302.

References

1. Shapar' V.B., Rossoha V.E., Shapar' O.V. *Novejshij psihologicheskij slovar'*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
2. Luriya A.R. *Oschuscheniya i vospriyatie*: materialy k kursu lekcij po obschej psihologii. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1975.
3. Borovskaya D.N., Kravcova L.F. Osobennosti razvitiya prostranstvennogo myshleniya mladshih shkol'nikov na urokah matematiki. *Duhovnaya situaciya vremeni. Rossiya XXI vek*. 2018; № 1-2 (13): 7 – 9.
4. Nurgaleev V.S. *Razvitie voobrazheniya v processe kognitivnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Novosibirk, NGPU, 1999.
5. Nurgaleev V.S. *Razvitie voobrazheniya sub`ekta v processe kognitivnoj deyatel'nosti*: monografiya. Krasnoyarsk, SibGTU, 2007.
6. Goncharuk A.I., Zorina V.L. *Shkola XXI veka (Dialektika uchebnogo processa)*. Krasnoyarsk: MCPI, 1997.
7. Belyh S.L., Mil'chakova S.I. Sposobnost' k vossozdaniyu vizual'nogo obraza po taktil'nomu vospriyatiyu i ee operacionalizaciya. *Psihologicheskij zhurnal*. 2008; № 36: 120 – 127.
8. *Sposob dialekticheskogo obucheniya*. Patentnoe svidetel'stvo № 126 ot 29.09.1996 .
9. Rukavishnikova E.L. Rol' sinestezii v razvitii prostranstvennogo myshleniya u studentov buduschih dizajnerov landshafta. *Nauka i innovacii v XXI veke: Aktual'nye voprosy, otkrytiya i dostizheniya*: sbornik statej XVI nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: MCNS «Nauka i prosveschenie», 2019: 299 – 302.

Статья поступила в редакцию 29.04.20

УДК 37.03 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00481

***Bodina E.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: bodinae@mail.ru*
***Pokrovskaya S.V.,** Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: Lana_f@mail.ru*
***Telysheva N.N.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: teln@rambler.ru*

THE IMPACT OF MUSIC ON THE INDIVIDUAL AND SOCIETY. The work is of an interdisciplinary nature, written at the intersection of Sciences: pedagogy, psychology, musicology, and cultural studies. It deals with the structure and stages of interaction between music and personality. The authors characterize the stages of emotional synchronization, semantic immersion, spiritual objectification and activity objectification, as well as reveal their specifics and content. The article reveals the process of formation of a socially defined type of personality, identifies the main mechanisms of this process: popularization, regulation, prohibition. The conclusion is made about the personal and social-forming possibilities of music, its effective psychological and pedagogical potential. The idea of its deliberate and purposeful application in order to increase the spiritual potential of society, progress in its development from the universal, cultural and pedagogical positions is emphasized.

Key words: **music, personality, socially defined personality type, stages, levels, mechanisms.**

***Е.А. Бодина**, д-р пед. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: bodinae@mail.ru*
***С.В. Покровская,** канд. психол. наук, доц., Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, E-mail: Lana_f@mail.ru*
***Н.Н. Телышева**, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: teln@rambler.ru*

ВОЗДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ НА ЛИЧНОСТЬ И СОЦИУМ

Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке наук: педагогики, психологии, музыкознания, культурологии. Она посвящена рассмотрению структуры и этапов взаимодействия музыки и личности. Авторы дают характеристику этапам: эмоциональной синхронизации, смыслового погружения, духовной объективации и деятельностной объективации, а также раскрывают их специфику и содержание. В статье раскрывается процесс формирования социально определенного типа личности, обозначаются основные механизмы этого процесса: популяризация, регламентация, запрет. Делается вывод о личностно- и социально-формирующих возможностях музыки, ее действенном психолого-педагогическом потенциале. Подчеркивается мысль о его продуманном и целенаправленном применении с целью повышения духовного потенциала общества, прогресса в его развитии с общечеловеческих, культурологических и педагогических позиций.

Ключевые слова: **музыка, личность, социально определенный тип личности, этапы, уровни, механизмы.**

Исследования и публикации последних десятилетий свидетельствуют о повышенном внимании к возможностям музыки влиять на психологическое состояние и деятельность человека. При этом обращает на себя внимание разброс соответствующей тематики – от влияния музыки на интеллектуальную деятельность, потенциальные и проявляемые возможности человека до ее влияния на аппетит и шопинг.

Многозначность тематики, связанной с воздействием музыки на человека, получает в ряде случаев глубокое, научно обоснованное объяснение с позиций

философии, эстетики, психологии, социологии, искусствоведения, педагогики. Большое значение приобрели специальные социологические исследования [1], свидетельствующие о константных и переменных факторах, связанных с ролью музыки в жизни современной молодежи. В ряду этой актуальной проблематики центральное место по-прежнему занимает проблема взаимосвязи музыки с личностью и социумом.

Цель настоящей статьи – рассмотреть особенности взаимосвязи музыки с личностью и социумом с позиции этапов личностно-формирующего воздействия музыки и механизмов формирования социально определенного типа личности.

Музыка – искусство, в котором, как бы мы не хотели навязать ему пространственные характеристики, все же доминирует время. Именно поэтому так важны процессуальные характеристики влияния музыки на человека. Рассмотрим их подробнее.

Обратим внимание, прежде всего, на роль ритма в музыке, который, как наиболее «природное» свойство музыкального искусства, воспринимается человеком в первую очередь, поскольку соответствует важнейшим ритмическим характеристикам жизнедеятельности человека – ходьбе, бегу, дыханию и сердцебиению [2, с. 367]. Именно с ощущений, связанных с ритмом, начинается процесс взаимодействия музыки и человека. Это – первый, начальный этап их взаимодействия, суть которого в **эмоциональной синхронизации**. Психологическая подоплека этого процесса заключается в ритмическом «вызове» музыки и посильном (именно с точки зрения силы) «ответе» на него человека. Разнообразие музыкальных ритмов практически всегда обеспечивает включение человека в «диалог» за счет внутренних «ритмических» ресурсов человеческого организма. Более того, воспринимая музыкальный ритм, человек как будто начинает жить в ином измерении – в том движении и ритме, который задает ему музыка [2, с. 366].

Эмоциональная синхронизация может быть внутренней, заключающейся лишь в психической реакции человеческого организма, и внешней (что, кстати, бывает чаще), когда психическая реакция воплощается в движении – постукивании ладони, качании ноги, ритмизации шагов. Часто это – естественная, неосознаваемая реакция на звучащую музыку, например, когда человек просто шагает в такт музыке, но при этом разговаривает с собеседником.

Картина меняется, как только внимание слушателя концентрируется на музыке и начинается ее «наблюдение» (термин Б.В. Асафьева). Это – второй этап их взаимодействия – **смысловое погружение**. Оно может быть эпизодическим, когда человек отвлекается от внимательного слушания на разговор или же какую-либо другую деятельность, помимо слушания музыки, а может быть континуальным, сопровождающимся глубоким проникновением – погружением в содержание музыки, дифференциацией ее смыслов. Сосредоточение и осмысленное наблюдение за развертыванием музыкального содержания (по Асафьеву – за живой жизнью музыки) – это уже уровень более или менее целостного восприятия, отражающего развитие музыкального образа и музыкальной мысли во времени. Смысловое погружение отражает композиционное строение музыки, динамику ее образного содержания, строение формы или же просто неумолимо следует развертыванию музыкально-звуковой материи, оставляя след в сознании, затрагивая чувства, погружая в соответствующее психологическое состояние.

Заметим, что если на этапе эмоциональной синхронизации доминирующее значение имеет ритм, то на этапе смыслового погружения важны комплексные характеристики музыки, а именно характеристики ее интонации во всем многообразии музыкально-выразительных средств (ритм, мелодия, темп, тембр, динамика, агогика, особенности композиционного строения). Поэтому смысловое погружение – самый содержательно наполненный этап, обеспечивающий не только реальную и непосредственную взаимосвязь музыки и слушателя, но и определяющий инерцию восприятия, т.е. продолжение воздействия музыки после окончания ее звучания. Закрепление в памяти более или менее точного и адекватного «отпечатка» произведения позволяет при повторном прослушивании узнать его по возвратившимся (или возродившимся) эмоциям и чувствам, сопровождавшим восприятие в первый раз или определить автора подобного сочинения по характерным признакам стиля, даже если этот стиль не осознается как таковой обычным слушателем-непрофессионалом. В.В. Медушевский определил это явление запечатления музыки в сознании или подсознании слушателя как «звукосмысловое **свертывание** и **развертывание**» [3, с. 87].

Прекращение инерции звучания, по сути, означает интериоризацию музыки в сознании слушателя в «свернутом» виде. Это «сжатое» впечатление от музыки знаменует собой третий этап – этап **духовной объективации** музыки в сознании (если в памяти остались более или менее отчетливые и воспроизводимые художественные впечатления) или подсознании человека. В.В. Медушевский сравнил это с «ароматом», остающимся «в душе человека даже тогда, когда забылось произведение, его темы и мотивы» [3, с. 89].

Духовная объективация может быть прямой, когда в памяти запечатлен конкретный музыкальный эпизод, тема или мотив, который постоянно вспоминается, а то и «преследует» слушателя какое-то время, а может быть опосредованной. Последняя не проявляется в форме вспомнившейся интонации – она глубоко скрыта и остается, по меткому определению В.В. Медушевского, лишь «ароматом», который смутно ощущается как ценный слуховой опыт, «питающий» душу.

В этом смысле следы отзвучавшей музыки «врастают» в контекст духовной жизни человека, тождественной, по мысли Б.П. Юсова, «ритмам Вселенной, волнам океана, кривой взлетов и падений, нарастания и убывания, возгорания и угасания, рождения и старости, подъема и спада» – космическим, по их широте, законам [4, с. 221]. Кроме того, духовная объективация может быть симультанной (одномоментной) и сукцессивной (процессуальной) или, по Медушевскому, свернутой или развернутой – с разной степенью полноты и конкретности.

Духовная объективация обеспечивает неосознаваемое закрепление слухового опыта как основы личностного потенциала человека, который в той или иной форме проявляется на следующем этапе – **деятельностной объективации**. Последняя – результат экстериоризации музыкальных впечатлений, их «выхода» из накопленного слухового опыта в действие. При этом следует подчеркнуть опосредованность «следов» влияния музыки на действия и деятельность человека. Это, как правило, не прямое воплощение впечатлений в действии, а лишь их стимулирующее влияние на реальные поступки человека. Говоря о подобном воздействии искусства на личность, Л.С. Выготский обращал внимание на «отсроченную реакцию» искусства [5], закрепленного во внутренних структурах сознания и подсознания. Кроме того, исследователь подчеркивал прочность взаимосвязи внешнего поведения с эмоцией как объективного фактора, обусловливающего характер поведенческих проявлений личности под воздействием искусства.

Таким образом, описанная структура (эмоциональная синхронизация – смысловое погружение – духовная объективация – деятельностная объективация) отражает поэтапное воздействие музыки на личность с учетом происходящих в ней преобразований. Думается, что правомерно отождествлять это воздействие с нравственно-воспитательным, поскольку внутренние накопления и трансформации в итоге меняют и преображают личность. Наверное, поэтому одна из кардинально инновационных моделей воспитания детей, принадлежащая Аристотелю, опиралась лишь на те предметы, которые имеют отношение к нравственному воспитанию, а это – музыка, изобразительное искусство, грамматика и гимнастика. Из четырех обязательных дисциплин три – это искусство (согласно древним, гимнастика – это танцы под музыку). Характерно и отсутствие в этом обязательном перечне математики как не имеющей прямого отношения к нравственности.

Итак, музыка – это действенное образно-иносказательное и ярко эмоциональное аудиальное воздействие на человека, не имеющее аналогов в действительности, если не считать редких примеров прямой звукоизобразительности. Музыка вовлекает человека в диалог сознаний, ничего конкретного не навязывая и ни к чему не принуждая – именно поэтому ее влияние бывает таким непосредственным и сильным по глубине и эмоционально-чувственному воздействию [6].

Однако, оставаясь звуковым иносказанием, музыка вполне определенно влияет на человека. Известно достаточное количество музыкальных интонаций – архетипов, которые исторически сформировались и актуальны поныне. Так, нисходящая интонация малой секунды имеет устойчивый печальный оттенок, а восходящие кварта и квинта символизируют решительность, восходящая большая секста – полет чувства и мысли, а нисходящая малая секста – глубокую тоску и томление духа. Даже обычное мажорное трезвучие ассоциировалось со Святой Троицей, а в разложенном виде – с пребыванием Бога. Этот перечень можно продолжать довольно долго (достаточно познакомиться с основами музыкальной риторики), но суть одна: музыка воплощает тончайшие оттенки и движения человеческой души и потому исторически воспринимается как аналог жизни.

Кроме того, феномен музыкальных архетипов и протоинтонаций, именуемых в музыкознании «базисными формами музыки», находит также свое объяснение как пролингвистическая, доречевая форма развития когнитивных функций в онто- и филогенезе. Таким образом, музыка способствует совершенствованию личностных феноменов, в частности речи как когнитивной функции, а также – вербальной продуктивности, выступающей средством формирования языковой и речевой компетентности [7, 8].

Понятно, что музыка может влиять как на отдельного человека, так и на сообщество людей. В этом случае музыка выполняет две основные функции: организующую (обобществляющую) и направляющую. В основе организующей функции – эмоциональная синхронизация, а в основе направляющей – смысловое погружение и духовная объективация. Но подчеркнем при этом, что есть большая разница в осуществлении этих функций в филармоническом концертном зале и на стадионе.

В концертном зале – с учетом его репертуара, по большей части классического и академического – музыка поэтапно воздействует на слушателей, позволяя им погрузиться в содержание и духовно на него «откликнуться». В условиях стадиона картина меняется. Во-первых, за счет «мелкоформатности» репертуара, а во-вторых, из-за рок- и поп- его характера, который, как правило, не предполагает смыслового погружения, а стимулирует сразу после эмоциональной синхронизации деятельностную объективацию, проявляющуюся в активных жестах и движениях слушателей, сопровождающих музыку [9, с. 12]. Именно поэтому воздействие музыки этих жанров оказывается временным и неглубоким. Одним из доказательств этого служат хит-парады, которые свидетельствуют об изменчивости и непостоянстве массовых увлечений музыкой, их преходящем характере. Помимо этого, публика стадиона и концертного зала – это два различных сообщества, отличающихся потребностями, культурной организованностью, ориентацией на качество музыкальной «продукции» и способы самореализации в процессе восприятия.

Заметим, что воздействие на слушателей происходит не только спонтанно – в процессе восприятия в конкретных условиях, но и организуется вполне целенаправленно, при активном участии СМИ. При этом испытанными механизмами формирования определенного социального типа личности становятся следующие.

Во-первых, **популяризация**, позволяющая неуправляемо часто транслировать одни и те же образцы поп-продукции, невзирая на их качество. По закону природы, количество обязательно переходит в качество, но весьма сомнительное и непостоянное. Неумеренная и активная популяризация способствует довольно быстрой замене одного низкокачественного впечатления на другое, такого же сорта. Особенно существенно то, что «молодежи навязывается упрощенная, бессмысленная, а порой и откровенно пошлая продукция, которую неискушенный слушатель принимает…» [10, с. 261]. Отсюда – популяризация становится надежным механизмом вполне насильственного оглупления слушателей, навязывания им низкопробных образцов музыки, которые легко потребляются и так же легко обновляются.

В этом круговороте низкосортных впечатлений теряется смысл музыки, ее обращенность к каждому отдельному человеку, снижается до минимума ее духовный посыл, нивелируется содержательность, не связанная с примитивными текстами, а существующая сама по себе, в силу особой художественно-звуковой образности. Таким образом, навязываемая попса фактически уничтожает художественный мир настоящей, качественной музыки и замещает ее, но не в пространстве художественной культуры, а в эрзац-пространстве, образуемом вследствие популяризаторской активности СМИ.

Оценивая результаты воздействия «попсы» на общественное сознание, ученые отмечают, что «в контексте сегодняшнего дня совершенно очевиден процесс моральной десакрализации императивов и ценностей традиционной культуры», отчуждения человека от истоков своих нравственных начал, отчуждения от природы в самом широком ее понимании [11, с. 76].

Вторым механизмом воздействия на общественное сознание является **регламентация**. Ее суть – в ограничении содержания и форм трансляции различных стилей и жанров музыки в СМИ. Вряд ли стоит кого-либо убеждать, что серьезная классическая музыка, как и академическая в целом, а также лучшие, качественные образцы джаза, поп- и рок-музыки транслируются либо на единственном канале «Культура», либо крайне редко – на центральных каналах, да и то после полуночи. Прайм-тайм отдают, в основном, поп-продукции самого сомнительного качества. Это и есть регламентация, приводящая к навязыванию определенных вкусовых предпочтений среднего и низкого художественного и шире – социокультурного уровня, рассчитанного на невзыскательного потребителя, неспособного к адекватной критической оценке. Исследователи признают «масштабное омассовление сферы музыки за всю историю ее существования», которое в итоге обеспечивает «устойчивое функционирование социального организма» [12, с. 142]. При этом единицей измерения такой низкопробной и легкопотребляемой музыки становится «шлягер – в достаточной степени эклектичная и безлико-«космополитичная» песня танцевального характера, в основе которой лежит текст любовного содержания» [12, с. 146].

В связи с этим напрашивается вывод о том, что регламентация – это не ограничение вообще, а целенаправленное ограничение, обеспечивающее формирование требуемого социального типа личности.

Третьим механизмом его формирования является **запрет**. Эта форма недопущения массового слушателя к определенной музыке ныне не актуальна. Развитие демократических тенденций в подавляющем большинстве мировых сообществ, тенденции глобализации и свободы личности в национальных и мировых масштабах привели к отказу от запретов, за небольшим исключением их применения в случаях, нарушающих исконные права человека и наносящих вред его здоровью и жизни.

В связи с глобальным распространением сети Интернет и доступностью любой, в том числе музыкальной, информации механизм запрета становится бессмысленным. Однако в связи с этим все же напомним о классических жестких запретах, содержащихся в Библии (Декалог Моисея) и составляющих ныне признанные общечеловеческие ценности. В этом контексте упомянем, тем не менее, еще одну вневременную историческую ценность, а именно французскую Декларацию прав человека и гражданина (1789), где в пункте 4 сформулировано одно из лучших определений свободы, которая «состоит в возможности делать все, что не наносит вреда другому».

Таким образом, популяризация, регламентация и запрет – это основные механизмы формирования социально определенного типа личности средствами музыки.

Обобщим сказанное. Взаимосвязь музыки с личностью и социумом глубока и многогранна. Она обусловлена временными характеристиками музыки как вида искусства, а также ее художественно-образной природой, обеспечивающей специфику взаимодействия личности и социума с музыкальным искусством. Так, воздействие музыки на личность осуществляется поэтапно в процессе эмоциональной синхронизации, смыслового погружения, духовной объективации и деятельностной объективации. Эти этапы иерархичны и характеризуют не только логику взаимодействия человека и музыки, но и логику изменения – преображения человека под ее воздействием. Напомним, что с педагогической точки зрения воспитание связано, прежде всего, с изменением, а значит, есть основание считать взаимодействие человека и музыки актом ненасильственного (а может, учитывая сказанное выше, временами и насильственного?) воспитания, осуществляющегося в естественных условиях, в силу взаимодействия.

Что же касается формирования, другими словами, постепенного воспитания социально определенного типа личности, т.е. человеческого сообщества, объединенного на основе общих потребностей, пристрастий, предпочтений, вкусов, то музыка оказывается действенным средством достижения этой цели и получения в итоге вполне организованного и управляемого социума. Основными механизмами управления этим процессом являются популяризация, регламентация и запрет. Они обеспечивают целенаправленность формирования социально определенного типа личности с требуемыми или желательными характеристиками – в данный исторический период и в конкретной социокультурной ситуации.

Таким образом, музыка, с учетом ее личностно- и социально-формирующих возможностей, огромного психолого-педагогического потенциала в самом широком смысле составляет действенный и эффективный инструмент воздействия на личность и социум. Его продуманное и целенаправленное применение может обеспечить как понижение, так и повышение духовного потенциала общества, прогресс в его развитии с общечеловеческих, культурологических и педагогических позиций.

Библиографический список

1. Фохт-Бабушкин Ю.У. *Искусство в жизни молодых поколений России*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2005.
2. Петрушин В.И. *Неврозы Большого Города*. Москва: ИД «Городец», 2020.
3. Медушевский В.В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки. *Музыкальная психология.* Москва: МГК, 1992: 84 – 91.
4. Юсов Б.П. *Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»*. Москва: Спутник+, 2004.
5. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Искусство, 1986.
6. Бодина Е.А. *История музыкальной педагогики. От Платона до Кабалевского*. Москва: Юрайт, 2017.
7. Покровская С.В. *Развитие вербальной продуктивности как средство преодоления трудностей в письменной речи у школьников*.Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 2007.
8. Покровская С.В., Телышева Н.Н. Из опыта применения музыкотерапевтического подхода в работе по формированию коммуникативной инициативы у детей с ОВЗ. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2017; № 9 (81): 21 – 27.
9. Арнонкур Н. *Музыка языком звуков*. Москва: Самиздат, 2001.
10. Щербакова А.И. *Художественное пространство культуры: музыка и музыкальное образование*. Москва: РГСУ, 2010.
11. Решетникова Т.К. *Российская массовая музыкальная культура в аспекте этико-философского анализа*. Саранск, ИМУ, 2009.
12. Акопян К.З., Захаров А.В., Кагарлицкая С.Я. и др. *Массовая культура*: учебное пособие. Москва: Альфа-М, ИНФРА-М, 2004.

References

1. Foht-Babushkin Yu.U. *Iskusstvo v zhizni molodyh pokolenij Rossii*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2005.
2. Petrushin V.I. *Nevrozy Bol'shogo Goroda*. Moskva: ID «Gorodec», 2020.
3. Medushevskij V.V. Dvojstvennost' muzykal'noj formy i vospriyatie muzyki. *Muzykal'naya psihologiya.* Moskva: MGK, 1992: 84 – 91.
4. Yusov B.P. *Vzaimosvyaz' kul'turogennyh faktorov v formirovanii sovremennogo hudozhestvennogo myshleniya uchitelya obrazovatel'noj oblasti «Iskusstvo»*. Moskva: Sputnik+, 2004.
5. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
6. Bodina E.A. *Istoriya muzykal'noj pedagogiki. Ot Platona do Kabalevskogo*. Moskva: Yurajt, 2017.
7. Pokrovskaya S.V. *Razvitie verbal'noj produktivnosti kak sredstvo preodoleniya trudnostej v pis'mennoj rechi u shkol'nikov*.Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2007.
8. Pokrovskaya S.V., Telysheva N.N. Iz opyta primeneniya muzykoterapevticheskogo podhoda v rabote po formirovaniyu kommunikativnoj iniciativy u detej s OVZ. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika*. 2017; № 9 (81): 21 – 27.
9. Arnonkur N. *Muzyka yazykom zvukov*. Moskva: Samizdat, 2001.

10. Scherbakova A.I. *Hudozhestvennoe prostranstvo kul'tury: muzyka i muzykal'noe obrazovanie*. Moskva: RGSU, 2010.
11. Reshetnikova T.K. *Rossijskaya massovaya muzykal'naya kul'tura v aspekte `etiko-filosofskogo analiza*. Saransk, IMU, 2009.
12. Akopyan K.Z., Zaharov A.V., Kagarlickaya S.Ya. i dr. *Massovaya kul'tura*: uchebnoe posobie. Moskva: Al'fa-M, INFRA-M, 2004.

Статья поступила в редакцию 13.05.20

УДК 378.141, 624.131.551.1, 550.34 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00482

***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*
***Skripko P.B.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: skripkop@yandex.ru*

POSSIBILITIES OF USING THEORETICAL KNOWLEDGE ON SECONDARY FACTORS OF GEODYNAMIC RISKS FOR IMPROVING VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF URBAN PLANNING. The article continues the assessment of applicability of theoretical knowledge about the formation and development of geodynamic risks for improving vocational education in the field of urban planning that studies engineering geology. The subject of current consideration is the secondary factors of geodynamic risks arising after natural catastrophic phenomena. They have their own specific manifestations, at first glance, not as significant as when exposed to the main factors. But the nature of the influence of secondary factors, more hidden, in fact, nevertheless, creates negative conditions for the well-being and health of the population, including those living far from the epicenters of disasters.

Key words: **mathematical modeling, secondary factors of geodynamic risks, 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*
***П.Б. Скрипко**, канд. техн. наук, доц., Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: skripkop@yandex.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ О ВТОРИЧНЫХ ФАКТОРАХ ГЕОДИНАМИЧЕСКИХ РИСКОВ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья продолжает оценку применимости теоретических знаний о формировании и развитии геодинамических рисков для совершенствования профессионального образования в области градостроительной деятельности, изучающей инженерную геологию. Предметом текущего рассмотрения являются вторичные факторы геодинамических рисков, возникающие после природных катастрофических явлений. Они имеют свои специфические проявления, на первый взгляд не столь значимые, как при воздействии от основных факторов. Но характер влияния вторичных факторов, более скрытых по сути, создает отрицательные условия самочувствию и здоровью населения, в том числе далеко проживающего от эпицентров катастроф.

Ключевые слова: **математическое моделирование, вторичные факторы геодинамических рисков, инженерная геология, профессиональное образование.**

Проводимое коллективом авторов ознакомление с потенциальными возможностями совершенствования содержательной тематической части образовательного процесса градостроительных специальностей [1, 2] продолжается и в материалах данной статьи. Ранее было отмечено, что в области геоинформационной безопасности инженерно-технического проектирования для градостроительных специальностей может найти теоретическое, практическое и технологическое применение новый перспективный метод математического моделирования геодинамических рисков [3 – 6]. Под этой общей направленностью уже даны характеристики основных положений метода, теоретических подходов к моделированию основных факторов геодинамических рисков.

Далее, в рамках данной статьи, как и планировалось ранее, приведем основные представления о вторичных факторах, относимых к категории геодинамических рисков и также попадающих в область обозначенной методики математического моделирования, дополняя теоретическую динамику появления и развития основных факторов. Их совокупная гамма составляет базовые положения понимания вариантов и уровня воздействия природных стихийных явлений на ландшафтно-территориальные комплексы различного регионального уровня, в том числе имеющихся и планируемых строительных объектов. Именно указанное объединенное множество факторов в первую очередь определяет значительные аспекты геоинформационной безопасности инженерно-технического проектирования и должно быть известным и применимым при формировании знаний градостроительных специальностей, расширении их программы обучения представляемым теоретическим тематическим контентом.

В теоретических исследованиях, связанных с геодинамическими рисками [3 – 6], к вторичным факторам относят:

- напряженность электрического поля (геоэлектрическое поле). На физическом уровне оно генерируется перед землетрясением и характеризуется влиянием на человека и электронику;
- акустические поля, но особого – инфразвукового диапазона. Данный вид полей также может воздействовать на окружающее пространство и человека.

Для первого вида факторов проведены многочисленные теоретические оценки, которые утверждают, что в некоторых случаях его влияние может быть очень существенным. Это связано с тем, что величина генерируемого геоэлектрического поля перед событием достигает значений, допустим в 200 000 В/м. Но еще раз подчеркнем, что такое состояние встречается только перед значительными землетрясениями, приводящими к катастрофическим последствиям. В этом случае, естественно, что и факт самого землетрясения, и факт активного воздействия геоэлектрического поля становятся очевидными, значительно влияющими на построенные объекты, людей, электронику.

Важным при этом была проверка гипотезы о значимости влияния данного фактора на дальних расстояниях от события, в частности на так называемых платформенных областях, обладающих в геодинамическом плане очень устойчивым характером и поэтому позволяющих не ощущать землетрясения. Действительно, проведенные расчеты для платформенных территорий показали: данная величина на вертикальный слой площадью в 1 м^2 и глубиной в 1 км воздействует на уровне низкой напряженности – всего 2 В/м. Она не способна оказать отрицательного влияния на человека и электронную технику.

Второй фактор составляет основу воздействия на человека инфразвукового акустического диапазона. Данный фактор генерируется деформациями геологической среды, и такое природное явление происходит от микроподвижек, которые обусловлены геодинамическими процессами и наблюдаются практически постоянно. В отличие от слышимой человеком обычной звуковой волны, инфразвук им не слышен, но обладает огромной проникающей способностью и очень мало поглощается, в том числе любыми материалами для звукового противодействия.

Предлагаемый в статье учет вторичных факторов геодинамических рисков при инженерно-техническом проектировании строительных объектов различного объемного уровня, по мнению авторов, значительно расширяет возможности понимания воздействий на них потенциальных природных явлений. Причем новой акцентируемой направленностью этой стороны знаний, на которую пока уделяется слишком незначительное теоретическое, практическое и технологическое внимание градостроительных профессионалов, является особенность осуществления природными силами «тихих катастроф».

Кроме определенных воздействий вторичных факторов геодинамических рисков на непосредственные строительные конструкции, что может проходить и на уровне всего лишь фонового характера, не нанося каких-либо значимых нарушений и ущерба, более важным представляется влияние их на людей, их самочувствие, показатели здоровья, инициацию некоторых видов заболеваний и т.д. Вот именно данная особенность обладает характером «тихого» нарушения, в силу, с одной стороны, незаметности рассматриваемых проявлений, а, с другой

– возможностью их очень продолжительного, а то и постоянного присутствия и, следовательно, факторного уровня влияния.

Так, не вдаваясь в подробности, лишь подчеркнем, например, следующие аргументы обозначенных выше положений [4]. В качестве территориальных объектов был выбран геологически «спокойный» регион, относящийся к Восточно-Европейской платформе, а именно город Рязань с окрестностями. На этом объекте также была проверена гипотеза наличия значимого для человека влияния инфразвукового диапазона, как и для первого вторичного фактора геодинамических рисков. Но если в первом случае степень такого воздействия была рассчитана как явно незначительная и не требующая каких-либо противодействующих мероприятий, в том числе строительного характера, то для инфразвука выявлен уровень, который необходимо будет учитывать и обратить на него серьезное теоретическое и практическое внимание.

По представленной авторами методике было рассчитано инфразвуковое давление, созданы карты эквипотенциального распределения для указанного региона. За основу понимания уровней воздействия расчеты проводились для среднегеометрических частот инфразвука: 2, 4, 8, 16 Гц. В результате выявлены интересные для рассматриваемого плана закономерности. Обратимся только к одной иллюстрации. На рис. 1 приведены совместные картографические распределения территории г. Рязани и его окрестностей.

Одна часть изображения показывает некоторые из полученных расчетные эквипотенциальные уровни инфразвукового давления. Для примера использованы уровня давления, которые проявляются от объема в 1 000 м^3 геологической среды, когда частота инфразвука равна 2 Гц (изолинии желтого цвета). Другую часть данной иллюстрации представляют картографические сведения о пораженности проживающего населения серьезными заболеваниями (тяжелых и опасных для жизни форм) – это изолинии красного цвета.

Наряду с явным визуальным соответствием авторы рассчитали и количественное взаимоотношение (корреляцию) между местами территории с наибольшим уровнем распределения давления инфразвука (который превышает нормативно допустимые санитарные значения) и характеризующимися высокой заболеваемостью населения. Расчеты говорят о результате в 0,84 (высокая или сильная связь), что в значительной мере подтверждает гипотезу об опасном влиянии вторичного геодинамического фактора в виде инфразвука на жизнедеятельность, самочувствие, здоровье людей, проживающих на территориях, очень удаленных от эпицентров природных геологических катастроф (рис. 1).

Отсюда следует вывод, что вторичный геодинамический фактор определяется наличием в земной поверхностной толще колебаний инфразвукового диапазона из-за их генерации от постоянных геодинамических микроподвижек. Его физические, отмеченные выше особенности говорят о способности существенно воздействовать на безопасность и комфортность проживания населения различных ландшафтно-территориальных комплексов.

Исследования постоянного, но и «тихого», во многих случаях практически не заметного, не воспринимаемого органами чувств человека воздействия вторичных геодинамических факторов, по мнению авторов, должны стать актуальным научным предметом, проводиться на серьезной фундаментальной основе, разворачивая многоаспектную гамму взаимосвязанных направлений. В частности, авторы приняли участие в одном из таких изысканий [7].

Приведенный опыт теоретических и практических исследований свидетельствует о значимости и важности высказанного тезиса, необходимости дальнейших работ, позволяющих дать понимание ряда факторов, определяющих параметры жизнедеятельности людей, проживающих в различных территориально-ландшафтных комплексах.

В качестве заключения отметим следующее.

1. В предлагаемом развитии научно-теоретического уровня градостроительных специальностей важное место, по мнению авторов, должно отводится и дополнительному расширению знаний о влиянии вторичных факторов геодинамических рисков на перспективы нормального функционирования территориально-ландшафтных комплексов, которые должны учитываться в области геоинформационной безопасности инженерно-технического проектирования при изучении учебных дисциплин профессионального стандарта.

2. Принципиальной особенностью актуализации данного направления следует считать то, что в отличие от катастрофически заметных проявлений основных факторов (например, землетрясений, извержений вулканов, цунами) вторичные обладают подобным эффектом лишь в непосредственной близости от эпицентра событий и во временном интервале его происхождения. Далее они, значительно уменьшаясь по амплитуде воздействий, становятся практически неощутимы органами чувств человека.

3. Но, переходя в область последующего уровня воздействия, они, тем не менее, сохраняют свою определенную силу, находятся в состоянии «тихого», но довольно постоянного влияния на различные параметры самочувствия и здоровья людей, проживающих на, казалось бы, «спокойной» территории, отдаленной от эпицентров на сотни, тысячи километров.

4. Слабая исследованность в настоящее время таких воздействий, определения возможностей причинной связи в появлении от них источников различных недомоганий и даже заболеваний населения, значительно удаленного территориально, приводит к необходимости развития новых направлений научного анализа, введения этих знаний, в том числе в курс обучения градостроительных специальностей. В развитии отмеченного спектра изысканий авторам видится комплексное оценивание влияния рассматриваемых факторов не только на сферу здоровья населения, но и, например, на экологические и иные смежные проблемы регионов, включения результатов в интегрированные социальные проекты, например, «Безопасный город» и т.д.

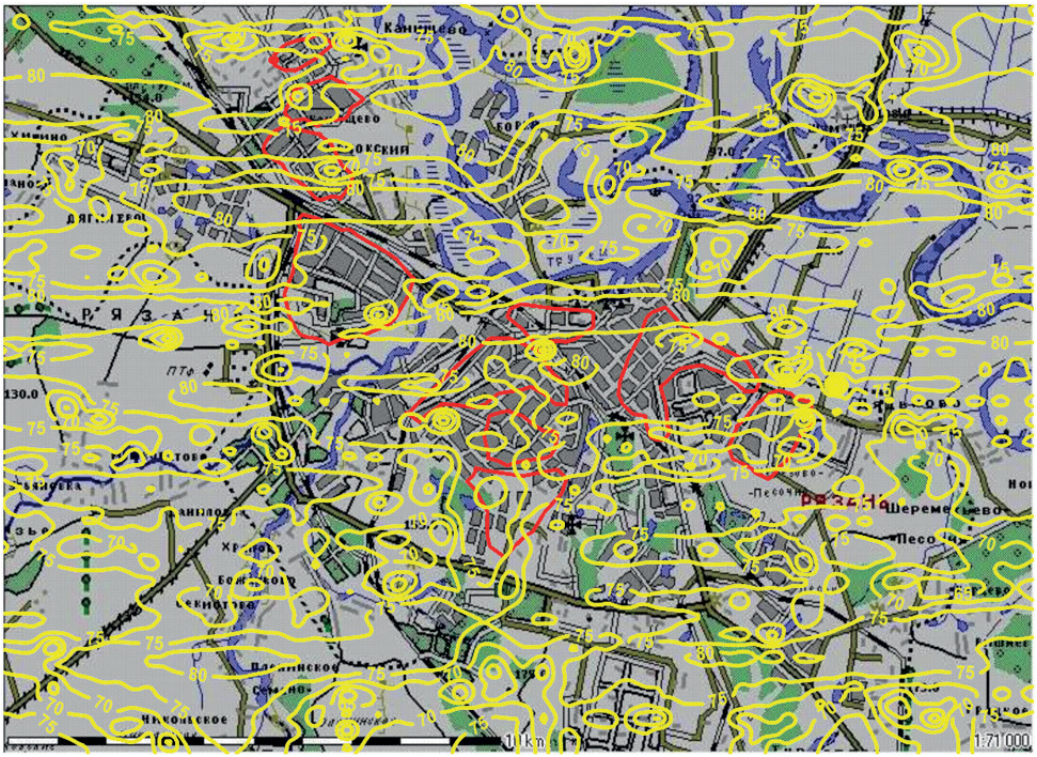


Рис. 1. Эквипотенциальное распределение уровня инфразвукового давления, исходящего от 1 000 м^3 геологической среды для территории города Рязани и его окрестностей (частота 2 Гц). Участки территории города, наиболее неблагоприятные с точки зрения заболеваемости населения, оконтурены линиями красного цвета

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; № 6: 146 – 149.
2. Бондарь К.М., Дунин В.С., Кантышева А.В. Оценка теоретического уровня моделирования основных факторов геодинамических рисков для совершенствования профессионального образования в области градостроительной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2: 154 – 156.
3. *Моделирование геодинамических рисков в чрезвычайных ситуациях:* монография. Под редакцией В.А. Минаева, А.О. Фаддеева, К.М. Бондаря. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2014.
4. *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.
5. Бондарь К.М. и др. *Геодинамические риски и строительство. Математические модели:* монография. Под общей редакцией Н.Г. Топольского. Москва: Академия ГПС МЧС России, 2017.
6. Минаев В.А., Фаддеев А.О., Кузьменко Н.А. *Моделирование и оценка геодинамических рисков:* монография. Москва: «РТСофт» – «Космоскоп», 2017.
7. Бондарь К.М. и др. Моделирование процессов вторичных геодинамических факторов в целях обеспечения правоохранительного сегмента АПК «Безопасный город». *Моделирование, оптимизация и информационные технологии*. Научный журнал. 2018; Т. 6, № 4: 507 – 522. Available at: http://moit.vivt.ru doi: 10.26102/2310-6018/2018.23.4.038

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; № 6: 146 – 149.
2. Bondar' K.M., Dunin V.S., Kantysheva A.V. Ocenka teoreticheskogo urovnya modelirovaniya osnovnyh faktorov geodinamicheskih riskov dlya sovershenstvovaniya professional'nogo obrazovaniya v oblasti gradostroitel'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2: 154 – 156.
3. *Modelirovanie geodinamicheskih riskov v chrezvychajnyh situaciyah:* monografiya. Pod redakciej V.A. Minaeva, A.O. Faddeeva, K.M. Bondarya. Habarovsk: RIO DVYuI MVD Rossii, 2014.
4. *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.
5. Bondar' K.M. i dr. *Geodinamicheskie riski i stroitel'stvo. Matematicheskie modeli:* monografiya. Pod obschej redakciej N.G. Topol'skogo. Moskva: Akademiya GPS MChS Rossii, 2017.
6. Minaev V.A., Faddeev A.O., Kuz'menko N.A. *Modelirovanie i ocenka geodinamicheskih riskov:* monografiya. Moskva: «RTSoft» – «Kosmoskop», 2017.
7. Bondar' K.M. i dr. Modelirovanie processov vtorichnyh geodinamicheskih faktorov v celyah obespecheniya pravoohranitel'nogo segmenta APK «Bezopasnyj gorod». *Modelirovanie, optimizaciya i informacionnye tehnologii.* Nauchnyj zhurnal. 2018; T. 6, № 4: 507 – 522. Available at: http://moit.vivt.ru doi: 10.26102/2310-6018/2018.23.4.038

Статья отправлена в редакцию 15.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00483

Gogolina N.G., *elementary school teacher, Municipal Budgetary Educational Institution "Perspective" (primary school) (Surgut, Russia), E-mail: nadezhda-gogolin@mail.ru*
Nasyrova E.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: elm.n@mail.ru*

CORRELATION OF THE CONTENT OF CATEGORIES OF THE CONCEPT COMPETENCE AS THE BASIS OF PROFESSIONALISM IN A MODERN TEACHER. The article highlights a problem of professional competence's developing in a modern teacher according to the context of new Federal State Educational Standards. The authors reveal a question of relationship between the content of the categories of competence and professionalism in a modern teacher. The article provides a comparative analysis of the views of leading scholars on the issue of improving the professional competence of teachers, classifications of their professional competence. The characteristic features of the concept "competence" are identified and described. The idea of the correlation of these polar concepts is substantiated. In conclusion, the authors summarize what a modern professionally competent teacher should be – a teacher who knows how to organize his pedagogical activities at a high level of quality, who knows how to skillfully build communication between the parties in the educational process, who has consistently the highest achievements in teaching and educating students, who is engaged in self-development and self-improvement yourself and your students.

Key words: **competency-based approach, competence, professionalism, teacher.**

Н.Г. Гоголина, *учитель нач. классов, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение начальная школа «Перспектива», г. Сургут, E-mail: nadezhda-gogolin@mail.ru*
Э.Ф. Насырова, *д-р пед. наук, проф., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: elm.n@mail.ru*

СООТНОШЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КАТЕГОРИЙ ПОНЯТИЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В статье освещается актуальность проблемы развития профессиональной компетентности современного преподавателя в условиях перехода на новые Федеральные государственные образовательные стандарты. Авторы раскрывают вопрос о соотношении содержания категорий компетентности и профессионализма современного преподавателя. В статье приведен сравнительный анализ взглядов ведущих учёных – исследователей по проблеме повышения профессиональной компетентности педагогов, классификаций их профессиональной компетентности. Выделяются и описываются характерные особенности понятий «компетентность» и «компетенция», обосновывается мысль о взаимосвязи этих полярных понятий. В заключение авторами подводится итог относительно того, каким должен быть современный профессионально компетентный педагог – это педагог, умеющий организовать свою педагогическую деятельность на высоком уровне качества, квалифицированно выстроить общение между сторонами образовательного процесса, имеющий стабильно высокие достижения в обучении и воспитании обучающихся, занимающийся развитием и совершенствованием себя и своих воспитанников.

Ключевые слова: **компетентностный подход, компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, профессионализм, педагог.**

Одной из важнейших задач современного образования выступает создание компетентных в различных областях людей, которые умеют интегрировать и использовать свои познания в изменяющихся условиях, которые занимались саморазвитием на протяжении всей профессиональной деятельности.

Во-первых, обусловлено это тем, что российская система образования находится на пути усовершенствования в данный временной период. Следовательно, в условиях перехода на новые Федеральные государственные образовательные стандарты в стандартах второго поколения происходят значительные изменения не только в их содержании, но и изменяются требования, которые предъявляются к преподавателю как специалисту в его деятельности, изучается его грамотность и владение компетенциями [1, 2, 3].

Во-вторых, происходит смена образовательных моделей, производится переход со знаниевого уровня (ЗУН) на компетентностный.

В итоге современный преподаватель, будучи в условиях внедрения новаторских мыслей и образовательных технологий, в целях реализации поставленных новых задач должен владеть высочайшим уровнем профессионализма, быть мобильным в современной образовательной среде, в том числе и цифровой.

Под профессионализмом мы осознаем интегративные характеристики личности людей, которые способны и готовы плодотворно выстраивать свою

деятельность в самых различных условиях, постоянно занимающихся саморазвитием. Понятие «профессионализм» раскрывается через деятельность преподавателя, его трудоспособность, одновременно с этим отражает особенности каждого человека, проявление его таланта, раскрытие творческих возможностей [4].

Переход от системы накопления познаний и умений к формированию профессиональных компетенций в системе современного образования в рамках реализации компетентностного подхода произошел сравнимо не так давно и нашёл отражение в трудах Введенского В.Н., Кузьминой И.Е., Акапьева В.Л., Савотченко С.Е., Гершунского Б.С., Миллер В.В. и других [5; 6; 7].

Изучение научно-педагогической литературы по проблеме повышения профессиональной компетентности преподавателей гласит об её актуальности, указывает, что в текущее время накоплена значительная база научных трудов, что при этом позволяет нам подойти к теоретическому рассмотрению проблемы исследования разноаспектно.

Основным определяющим аспектом определения уровня профессионализма современного преподавателя является его профессиональная компетентность. В педагогических науках данную категорию изучают как:

– показатель уровня образованности специалиста в той либо другой сфере деятельности (Б.С. Гершунский, А.Д. Щекатунова);

– компонент, берущий начало и образованный от общекультурной компетентности (Н.Х. Розов, Е.В. Бондаревская).

В.Д. Шадриков, раскрывает понятие «компетентность» как новообразованный субъект деятельности, прогрессирующий и формирующийся в процессе его роста, который зависит от уровня подготовленности и представляет собой совокупность познаний, умений, качеств личности, индивидуальных способностей, позволяющий эффективно решать поставленные задачи, составляющий основу профессиональной деятельности каждого педагога [8].

В отличие от точки зрения В.Д. Шадрикова В.В. Сериков, В.А. Болотов представляют понятие «компетентность» как один из способов существования и владения преподавателем системой познаний, умений через раскрытие уровня его образованности, как индивидуальную личность, способную к самореализации и умеющую найти «свое место в жизни» [8; 9].

Дж. Равен в своем труде «Компетентность в современном обществе» представляет «компетентность» как совокупность компонентов, где каждый элемент существует относительно независимо между собой, относя некоторые составляющие к чувственной сфере, а остальные – к когнитивной, указывает на связь этих компонентов, на их взаимозаменяемость, которые выступают высококачественным показателем поведения [10].

Как считает Э.Ф. Зеер, «компетентность» раскрывается через доскональное познание содержания собственной работы, умение верно реализовывать выбор способов решения и достижения целей, а также умения, на базе которых можно судить о чем-либо, давать оценку [11, с. 94].

Отечественные психологи понятие «компетентность» употребляют при исследовании проблемы становления и развития свойств личности [12 – 15].

В психологической литературе, в работах Ю. Хабермаса понятие «компетентность» представлено как социологический термин в контексте теории речевой коммуникации [16].

В социологии это понятие определяется как доскональное познание содержания собственного дела, деятельность, которая выполняется через раскрытие явлений, процессов, установление связей между участниками процесса, через выбор методов и средств достижения поставленных целей.

Следовательно, в социологическом аспекте смысловая нагрузка на термин «компетентность» представляется через рассмотрение суждения «профессиональная компетентность».

Очень часто применяется положение «компетенция» наряду с понятием «компетентность».

Рассмотрим термин «компетенция» в книгах и справочных материалах и работах ведущих исследователей компетентностного подхода в образовании.

В толковом словаре С.И. Ожегова «компетенция» презентована следующим образом: «1. Сторона чьих-либо прав, полномочий. 2. Круг вопросов, в которых личность хорошо осведомлена» [17].

В энциклопедическом словаре даётся следующее определение данного термина: «Компетенция» (от лат. *competo* – добиваюсь; соответствую, подхожу): 1. Область полномочий, представленная законодательством, уставом или другим актом определенному органу или же официальному лицу. 2. Знания и опыт в той или другой области, в которой данная личность обладает познаниями и опытом» [18, с. 621].

Понятие «компетенция» в толковом словаре Д.Н. Ушакова трактуется таким образом: «1. Круг вопросов, явлений, в коих данная личность владеет знанием, авторитетностью, навыком. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право)» [19, с. 359].

В научных материалах симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» даётся определение «компетенции» как некоторой индивидуальности, способности специалиста демонстрировать собственные познания и умения, способы организации и выполнения действий в профессиональной деятельности [15].

А.В. Хуторской заявляет, что компетентность – уже сформированное качество личности либо совокупность качеств личности с незначительным опытом работы в данной сфере деятельности. В то время как компетенция – это заблаговременно презентованные социальные требования к уровню подготовки человека, которые являются показателем высокой продуктивности его деятельности [20, с. 62].

М.А. Чошанов рассматривает «компетенцию» как взаимосвязь качеств личности педагога (его знаний, умений, навыков, способов осуществления деятельности), которые предъявляются в отношении конкретного заданного круга объектов, процессов, которые обязательны для качественной оценки результатов его продуктивной деятельности [21].

Следовательно, ведущие учёные-исследователи делают упор на определении понятий «компетентность» и «компетенция», в результате мы можем признать следующее:

1. Компетентность – это слияние совокупности знаний и умений педагога-новатора в той или иной сфере деятельности с опорой на имеющийся «багаж»;

2. Компетенция – это дифференциация, совокупность богатых по содержанию компонентов, из которых складывается компетентность;

3. Понятия «компетентность» и «компетенция» являются противоположными, требуют разграничения, но при этом взаимодействуют друг с другом;

4. Профессиональная компетентность – это определенные качества личности, профессиональные задатки, которые необходимы преподавателю для успешной реализации его педагогической деятельности, профессионального роста, самовыражения.

Профессионально компетентный педагог – это педагог, умеющий образцово организовать свою педагогическую деятельность, квалифицированно выстроить общение между сторонами образовательного процесса, имеющий стабильно высочайшие достижения в обучении и воспитании обучающихся, занимающийся развитием и совершенствованием себя и своих воспитанников.

Подавляющее большинство учёных в числе всех характеристик компетентности выделяют три более весомых:

1) владение глубокими познаниями в той либо другой предметной области;

2) знание компонентов содержания, необходимых для продуктивной организации деятельности;

3) постоянное саморазвитие, профессиональное самосовершенствование преподавателя для решения профессиональных задач, от которых зависит успех всей деятельности педагога.

В понятии компетентность, в отличие от традиционного знаниевого представления о профессионализме, находят отражение такие качества, как:

– результативность, уровень эффективности и качества;
– мобильность трудовая и академическая;
– ценностные характеристики личности, их соотнесение;
– мотивация, способы и средства, формы мотивирования;
– дифференцированность, интегративность, творческий потенциал;
– практическая направленность образования.

При всем этом «компетентность» содержит в себе еще поведенческую, социальную и мотивационную составляющие. Она открывает интегративные качества личности каждого педагога.

Вместе с описанием различных видов компетентностей ведущими отечественными учёными были разработаны и представлены модели профессиональной компетентности современного преподавателя.

На базе представленной классификации Н.В. Кузьминой и В.Н. Введенского рассмотрим профессиональную компетентность (таб. 1) [5; 6]:

Проведя изучение и анализ классификаций профессиональной компетентности, представленные педагогами Н.В. Кузьминой и В.Н. Введенским, обобщаем, что они имеют целостный характер содержания, который способен к интеграции, являющийся достижением профессиональной компетентности педагога, его уровня подготовленности в целом, позволяют представить его педагогическую деятельность с разных сторон. Следовательно, педагогу для благополучной реализации намеченных задач (профессиональных компетенций) необходимо обладать определенной компетентностью, быть профессионально компетентным.

Нам очевидно, что составляющие характеристики, компоненты профессиональной компетентности педагога нашли свое отображение в различных областях собственной профессиональной деятельности, такого рода как:

– саморазвитие, самореализация, обучение (через повышение уровня профессиональной квалификации);
– искусство вести диалог, предупреждать и разрешать конфликтные ситуации;
– межличностное общение;
– организация и проведение мероприятий разной направленности;
– анализирование, пути решения возникающих проблем;
– оценка результативности;
– рефлексия.

Современный педагог – это педагог, который владеет профессиональными компетенциями, умеет действенно и квалифицированно организовать образовательный процесс и собственную педагогическую деятельность. Специалист, умеющий конструктивно предотвращать и разрешать возникающие конфликтные

Таблица 1

Классификация профессиональной компетентности

№	*Педагогические деятели*	*Виды компетентности*	*Содержание*
1.	*Н.В. Кузьмина*	Специальная компетентность	– глубочайшие познания в области преподаваемого предмета, опыт, повышение уровня квалификации
		Психолого-педагогическая (или социально-психологическая) компетентность	– знание и владение различными методами обучения и воспитания, современными технологиями
		Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых	– умение искусно и эффективно выстраивать отношения между преподавателем и учеником; – умение грамотно реализовывать индивидуальную деятельность; – знание сути возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения; – познание, владение, применение знаний основ психолого-педагогической диагностики
		Аутопсихологическая компетентность	– умение находить и видеть недостатки в собственной деятельности, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию; – умение давать оценку уровня профессионализма собственной деятельности, возможностей, способностей; – знание методов, средств, способов профессионального усовершенствования и саморазвития
2.	*В.Н. Введенский*	Коммуникативная компетентность педагога	– умение адекватно проводить коммуникацию, взаимодействие; – умение быть уверенным, стойким в ситуациях стресса; – умение слушать, поощрять, мотивировать и быть корректным, обходительным
		Информационная компетентность	– информационная осведомленность о себе, обучающихся; – опора, обмен опытом с управляющими педагогами образования
		Регулятивная компетентность педагога	– умение управлять собой и своим поведением, саморегуляция; – целеполагание; – планирование деятельности; – активность – оценка результатов; – рефлексия
		Интеллектуально-педагогическая компетентность	– особенности умственной сферы, применение и совершенствование задатков
		Операциональная компетентность	– прогнозирование результатов; – проектирование; – предметно-методическая направленность; – навык организовать; – экспертиза; – импровизация

ситуации, четко и ясно передающий информацию, умеющий производить анализ и оценку результатов своей деятельности, владеющий эффективными формами и методами педагогических исследований, постоянно самосовершенствующийся; это педагог, который умеет организовать обучение таким образом, чтобы оно стимулировало интерес обучающихся, мотивировало их на более высокие достижения и интеллектуальный рост.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; № 5: 34 – 42.
2. Шалашова М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов. *Педагогика*. 2008; № 7: 54 – 59.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования.* Москва: Просвещение, 2012.
4. Дружилов С.А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека. *Психологические исследования.* 2012; № 1 (21): 2. Available at: http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.htm
5. Введенский В.Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования. *Стандарты и мониторинг*. 2003; № 4: 41 – 44.
6. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения.* Москва: Высшая школа, 1990.
7. Акапьев В.Л., Савотченко С.Е. К вопросу систематизации понятия профессиональной компетентности педагога и ее информационной составляющей. *Вестник БелИРО*. 2016; № 2: 21 – 30.
8. Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Профессиональные компетенции педагогической деятельности. *Справочник заместителя директора школы.* 2012; № 8: 58 – 69.
9. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003; № 10: 51 – 55.
10. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе*. Москва: КОГИТО ЦЕНТР, 2002.
11. Зеер Э.Ф. *Личностно ориентированное профессиональное образование*. Екатеринбург, 1998.
12. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сынамюк Э.Э. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход:* учебное пособие. Москва, 2005.
13. Кузьмина Н.В. *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования.* Москва, 2001.
14. Маркова А.К. *Психология профессионализма.* Москва, 1996.
15. *Совет Европы: Ключевые компетенции для Европы.* Симпозиум. Док. DECS/SC/Sec (96) 43. Берн, 1996.
16. Белицкая Г.Э. Социальная компетентность личности. *Сознание личности в кризисном обществе*. Под редакцией А.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского. Москва; 1995: 42 – 57.
17. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений.* Москва: АЗЪ, 1995.
18. *Философский энциклопедический словарь.* Москва: Советская энцикликлопедия, 1983.
19. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь современного русского языка.* Под редакцией Н.Ф. Татьянченко. Москва: Альта-пресс, 2005.
20. Хуторской А.В. *Общепредметное содержание образовательных стандартов.* Москва, 2002.
21. Чошанов М.А. *Гибкая технология проблемно-модульного обучения:* методическое пособие. Москва: Народное образование, 1996.

References

1. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; № 5: 34 – 42.
2. Shalashova M.M. Kompleksnaya ocenka kompetentnosti buduschih pedagogov. *Pedagogika*. 2008; № 7: 54 – 59.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obschego obrazovaniya.* Moskva: Prosveschenie, 2012.
4. Druzhilov S.A. Obobschennyj (integral'nyj) podhod k obespecheniyu stanovleniya professionalizma cheloveka. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2012; № 1 (21): 2. Available at: http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.htm
5. Vvedenskij V.N. Izmerenie i ocenka kachestva povysheniya kvalifikacii uchitelej v sisteme dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Standarty i monitoring*. 2003; № 4: 41 – 44.
6. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya.* Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
7. Akap'ev V.L., Savotchenko S.E. K voprosu sistematizacii ponyatiya professional'noj kompetentnosti pedagoga i ee informacionnoj sostavlyayuschej. *Vestnik BelIRO*. 2016; № 2: 21 – 30.
8. Shadrikov V.D., Kuznecova I.V. Professional'nye kompetencii pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Spravochnik zamestitelya direktora shkoly.* 2012; № 8: 58 – 69.
9. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme. *Pedagogika*. 2003; № 10: 51 – 55.
10. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve*. Moskva: KOGITO CENTR, 2002.
11. Zeer `E.F. *Lichnostno orientirovannoe professional'noe obrazovanie*. Ekaterinburg, 1998.
12. Zeer `E.F., Pavlova A.M., Synamyuk `E.`E. *Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod:* uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
13. Kuz'mina N.V. *Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya*. Moskva, 2001.
14. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma.* Moskva, 1996.
15. *Sovet Evropy: Klyuchevye kompetencii dlya Evropy.* Simpozium. Dok. DECS/SC/Sec (96) 43. Bern, 1996.
16. Belickaya G.`E. Cocial'naya kompetentnost' lichnosti. *Soznanie lichnosti v krizisnom obschestve*. Pod redakciej A.A. Abul'hanovoj-Slavskoj, A.V. Brushlinskogo. Moskva; 1995: 42 – 57.
17. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij.* Moskva: AZ``, 1995.
18. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1983.
19. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka.* Pod redakciej N.F. Tat'yanchenko. Moskva: Al'ta-press, 2005.
20. Hutorskoj A.V. *Obschepredmetnoe soderzhanie obrazovatel'nyh standartov.* Moskva, 2002.
21. Choshanov M.A. *Gibkaya tehnologiya problemno-modul'nogo obucheniya:* metodicheskoe posobie. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1996.

Статья поступила в редакцию 16.05.20

УДК 372.8 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00484

Davydenko M.V., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Cultural Studies and Design, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: davydenkomaryna@yandex.ru*

Shelyugina O.A., *Cand. of Art History, senior lecturer, Department of Cultural Studies and Design, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: soa@edu.asu.ru*

Komarova O.S., *Cand. of Art History, senior lecturer, Department of Cultural Studies and Design, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kom-ol@yandex.ru*

INTERACTION WITH PROFESSIONAL COMMUNITY AS A MEANS OF BUILDING AN EFFECTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN DESIGN EDUCATION. The article considers a problem of building an effective educational environment in the field of design education by enhancing the interaction of students with the professional community. The relevance of building links between the educational environment and the regional professional community is determined by the need to ensure effective and sustainable development of the region in crisis conditions. To this end, educational cooperation between the regional digital business and the university in the form of a creative laboratory of digital technologies and design was organized at the Faculty of Arts and Design of Altai State University. Within the framework of this cooperation, the experience of the participation of students of the applied computer science in design direction in various forms of interaction with the regional professional community in the field of digital technologies (conferences, forums, meetings, master classes) both in the space of Altai State University and on the basis of Barnaul Digital Community. The effectiveness of the digital laboratory is manifested in the formation of students' IT competencies, teamwork skills in a competitive environment and other "flexible" skills. It is stated that the educational process in the field of digital design should be modeled in accordance with modern methods of organizing production, which minimizes the gap between real professional practice and the knowledge and skills formed by students.

Key words: **effective educational environment, design education, professional community, professional education.**

М.В. Давыденко, *канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: davydenkomaryna@yandex.ru*

О.А. Шелюгина, *канд. искусствоведения, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: soa@edu.asu.ru*

О.С. Комарова, *канд. искусствоведения, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: kom-ol@yandex.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СООБЩЕСТВОМ КАК СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрена проблема построения эффективной образовательной среды в сфере дизайн-образования посредством активизации взаимодействия обучающихся с профессиональным сообществом. Актуальность выстраивания связей между образовательной средой и региональным профессиональным сообществом определяется необходимостью обеспечить эффективное и устойчивое развитие региона в кризисных условиях. С этой целью на факультете искусств и дизайна Алтайского государственного университета было организовано образовательное сотрудничество регионального цифрового бизнеса и университета в форме творческой лаборатории цифровых технологий и дизайна. В рамках данного сотрудничества был проведен опыт участия студентов направления «Прикладная информатика в дизайне» в различных формах взаимодействия с региональным профессиональным сообществом в сфере цифровых технологий (конференциях, форумах, митапах, мастер-классах) как в пространстве Алтайского государственного университета, так и на базе Barnaul Digital Community. Результативность деятельности цифровой лаборатории проявляется в формировании у студентов IT-компетенций, навыков командной работы в конкурентной среде и других «гибких» навыков. Констатируется, что образовательный процесс в сфере цифрового дизайна должен моделироваться в соответствии с современными методами организации производства, что минимизирует разрыв между реальной профессиональной практикой и сформированными у студентов знаниями и навыками.

Ключевые слова: **эффективная образовательная среда, дизайн-образование, профессиональное сообщество.**

Цифровизация всех отраслей экономики и развитие новых форм бизнеса в области цифровых технологий определяют в настоящий момент стратегическую важность научно-исследовательских, образовательных и просветительских проектов образовательных учреждений высшего образования в области информационно-коммуникационных технологий и цифрового бизнеса. Сотрудничество с компаниями, определяющими развитие информационных технологий в регионе, становится необходимым решением для уверенного позиционирования выпускников вузов на рынке труда.

Динамика развития высокотехнологичной экономики определяет требования к специалисту адекватно развивать свою профессиональную компетентность и метакомпетенции, гибко реагировать на инновации в профессиональной области. Эффективность специалиста определяется его социальными умениями,

личностными качествами, такими как способность к адаптации, коммуникации, критическому мышлению, лидерству. Специалисты в области работы с персоналом современных высокотехнологичных компаний отмечают востребованность таких умений, как выполнение задач в срок, работа с несколькими задачами одновременно, участие в командной работе в условиях децентрализации принятия решений, самостоятельная организация рабочего процесса, навыки саморазвития и умения переучиваться, а также востребованы дисциплинированность, ответственность и заинтересованность в работе.

Формирование у обучающихся в сфере дизайн-образования метапредметных компетенций XXI века, отраженных в "концепции 4К", актуально в условиях постоянно меняющегося мира, в процессе решения неструктурированных задач, ориентации в больших объемах профессиональной информации. "Концепция 4К", предложенная в рамках реализуемого проекта национального исследовательского университета "Высшая школа экономики", опирается на исследование креативности, критического мышления, кооперации и коммуникации как ключевых качеств личности, способных обеспечить непрерывность процесса накопления знаний, умений, навыков и их необходимую коррекцию, а также конкурентоспособность специалиста на рынке труда [1]. В частности, формирование кооперации и коммуникации как связанных напрямую друг с другом ключевых компетенций включает развитие таких метаумений, как гибкое использование речевых средств и средств информационно-коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач, определение общей цели и путей ее достижения, умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, гибко выстраивать горизонтальные социальные связи в рамках профессиональных сообществ, что отвечает потребностям развития современной сферы дизайн-образования.

Специфика работы специалиста в области цифрового дизайна предполагает его участие не столько в решении четко сформулированных задач, сколько в определении проблем, нуждающихся в решении, а также в командном взаимодействии. Привлекательной чертой дизайнера на рынке труда становится самостоятельность в поиске решений, аналитическое и системное мышление, а также способность адаптироваться к разным профессиональным ситуациям, отсутствие привязки к конкретным инструментам. При этом проблемами профессиональной подготовки выпускников вузов часто становятся отсутствие навыков поиска релевантной информации и оценки ее качества, навыков критического мышления, способности к саморазвитию, самостоятельному приобретению навыков и знаний (без внешнего контроля со стороны наставника), а также отсутствие адекватной оценки собственной профессиональной компетентности и навыков проектирования профессионального пути.

Организация профессиональной деятельности в технологичной сфере современного дизайна связана с использованием гибких моделей управления процессами, технологиями, основанными на декларации превосходства людей и их взаимодействия над процессами и инструментами, работающего продукта над документацией, и готовности к изменениям над следованием изначальному плану. Адаптация к таким условиям деятельности требует у начинающего специалиста высокого уровня развития метакомпетенций, обеспечивающих высокую производительность, но не связанных напрямую с конкретной предметной областью, таких как креативность, кооперация, коммуникация, лидерство, управление временем, критическое мышление [2].

Моделирование образовательного процесса в соответствии с современными методами становится все более важным фактором успешности подготовки специалистов, помогает преодолению разрыва между технологическими новациями индустрии и содержанием образования [3], а также разрыва между привычными для студентов способами деятельности и реальной профессиональной практикой. Трансляция такого опыта студенчеству невозможна без участия в этом процессе представителей профессионального сообщества, региональных экспертов в области информационно-коммуникационных технологий и цифрового дизайна. Знакомство с реальными кейсами, успешными практиками, возможность установить профессиональные контакты для студентов является важным средством развития их учебной мотивации.

Особое значение это имеет в отношении студентов первого и второго курсов, так как образовательные программы уровня бакалавриата традиционно определяют изучение профессиональных дисциплин преимущественно на старших курсах, что нередко приводит к разочарованию и потере мотивированности. С целью повышения активной вовлеченности студентов в профессиональное саморазвитие, роста их заинтересованности в решении актуальных проблем устойчивого развития региона на факультете искусств и дизайна был инициирован процесс взаимодействия обучающихся по направлению «Прикладная информатика в дизайне» с региональным профессиональным сообществом.

Сложившееся сотрудничество факультета искусств и дизайна Алтайского государственного университета с представителями регионального бизнеса в сфере цифровых технологий развивается в форме организации форумов, конференций, публичных лекций, мастер-классов, стажировок и практик для студентов, привлечения работодателей к учебному процессу. В частности, успешным опытом можно считать проведение на базе Алтайского государственного университета в 2019 году практического интенсива Digital Design.conf, участие в котором приняли более четырехсот студентов и школьников Барнаула. Организаторами мероприятия выступили профессиональное сообщество Barnaul Digital Community и факультет искусств и дизайна, а ключевыми спикерами стали лидеры региональных цифровых компаний (продакшн-директор ADN Agency Алексей Шепелин, арт-директор компании Alawar Stargaze Иван Чучуйко и другие). Мероприятие получило большой отклик среди участников, студенты отметили креативную подачу информации спикерами, содержательную емкость выступлений, актуальность тематики, содержащей ответы на запросы будущих специалистов в сфере цифрового дизайна, было выражено пожелание сделать данное мероприятие ежегодным.

В течение 2019 – 2020 учебного года в рамках сотрудничества факультета искусств и дизайна с НКО «Ассоциация поддержки инноваций» и Barnaul Digital Community были организованы мастер-классы, встречи студентов, обучающихся по направлению «Прикладная информатика в дизайне» с экспертами (митап, посвященный контент-маркетингу Digital Communty meetap #21 16/03/2020. Fail Conf Barnaul 2019, 17.12.2019, Digital Communty meetap #20, 19.02.2020). Проблемы профессиональной идентичности и построения траектории профессионального развития затрагивают в настоящее время не только тех, кто начинает профессиональный путь, но и для студентов они выступают на первый план. Внедренность в профессиональное информационное поле, прямое участие в свободной профессиональной коммуникации позволяет учащимся адекватно оценивать свои возможности, точки роста и уровень профессиональных амбиций, а также дает доступ к обсуждению актуальных профессиональных вопросов, реальных проблем этого сектора экономики и технологических новаций. Сама возможность участия в такой коммуникации становится для студента фактором развития мотивации, осознанности в освоении профессии, установления горизонтальных и вертикальных профессиональных связей.

Цифровые формы общения широко используются профессиональными сообществами, социальные сети становятся важнейшей платформой профессиональной коммуникации, аккумулируют профессиональные знания. Современная информационная избыточность затрудняет ориентацию в профессионально полезном контенте, что делает особенно ценными для студентов экспертные рекомендации определенных информационных ресурсов, публикаций, цифровых инструментов, онлайн-сообществ. Курирование профессионального контента представляется актуальным видом неформального образования, предназначенного для задач самообразования в течение всей жизни [4]. Специфика дизайн-образования определяет необходимость формировать у студентов навыки поиска существующих решений, референсов для самостоятельного проектирования, а также насмотренность в отношении актуальных дизайн-проектов [5]. Образовательные форматы направлены на развитие компетентности региональных специалистов в области актуальных цифровых технологий, трендов цифрового дизайна, гибких методологий организации проектной работы и soft skills. Массовое привлечение школьников и студентов к мероприятиям в области цифровых технологий и дизайна обеспечит развитие мотивации к освоению цифровых профессий, поможет преодолению кадрового дефицита региона в специалистах этого направления.

Анализ этого опыта привел к образовательному сотрудничеству регионального цифрового бизнеса и университета в форме творческой лаборатории цифровых технологий и дизайна. Цель создания такой лаборатории – консолидация действий лидеров местного сообщества, некоммерческих организаций и использование кадровых и материально-технических ресурсов университета, направленных на развитие компетенций жителей региона в области цифровых технологий и цифрового дизайна; формирование у молодежи метапрофессиональных качеств, востребованных в контексте современных методологий организации проектной работы. Целевая аудитория проектов развития партнерства вуза с региональными организациями в области цифровых технологий – студенты разных направлений подготовки, школьники старших классов, начинающие специалисты в области цифровых технологий и дизайна, жители города, определяющиеся с профессиональным выбором. Работа с региональными партнерами ориентирована на развитие открытости профессионального сообщества для начинающих специалистов, на возможность построения важных профессиональных связей, бизнес-коммуникаций, стимуляцию активности профессионального сообщества в регионе.

Результатами работы цифровой лаборатории стало формирование IT-компетенций, цифровой грамотности студентов, а также жителей региона, способствующее развитию кадров для задач цифровой экономики; профессионализация, формирование экспертного уровня региональных специалистов в области цифровых технологий и дизайна. Жители региона, студенты и школьники принимают участие в образовательных мероприятиях, направленных на развитие IT-компетенций, навыков командной работы в конкурентной среде и других soft skills. Этот формат профессиональной ориентации молодежи в сфере цифровых технологий и дизайна способствует преодолению регионального кадрового дефицита в этой профессиональной области. Мероприятия, организованные для студентов всех курсов с участием региональных партнеров, позволяют демонстрировать востребованность профессиональных навыков в области цифрового дизайна, пути и способы поствузовского профессионального развития, обучения в течение всей жизни, а также помогают студентам преодолеть барьеры вхождения в профессиональное сообщество, установить прямую коммуникацию с реги-

ональными экспертами, предпринимателями, менеджерами. Профессионально мотивированные лидеры сообщества демонстрируют студентам продуктивную модель коммуникации и стратегию развития, их энтузиазм и стремление к кооперации, а не конкуренции. Кооперация как формат развития регионального рынка цифровых услуг, цифрового дизайна определяет заинтересованность профессионального сообщества в профессионализации региональных специалистов, даже если их карьера не будет связана с конкретными компаниями, так как это положительно влияет на общий уровень развития индустрии в регионе. Инновационные процессы, связанные с динамикой технологического обновления, определяют быстроту изменений в профессиональной среде: меняются требования работодателей, утверждаются более эффективные способы трудовой деятельности.

Библиографический список

1. *4K: измерение критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации*, 2016. Available at: https://ioe.hse.ru/monitoring/4k
2. Доулен С. *Дизайн и дизайн-образование как профессия: профессиональная регистрация и членство в обществах дизайнеров и дизайнеров-педагого,* 2019. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3. -030-17134-6_14
3. Ву Й., Пиллан М. Изучение методологий проектирования взаимодействий в образовании: сравнение профессиональных и образовательных подходов и исследование роли местных дизайнерских культур. *Дизайн, пользовательский опыт и удобство использования: проектирование взаимодействий.* Конспект лекций в области компьютерных наук. Спрингер, Чам; Т. 10919: 127 – 147.
4. Шелюгина О.А. Курирование контента как средство формирования эффективной образовательной среды. *Алтай – Азия 2016: Евразийское образовательное пространство – новые вызовы и лучшие практики:* сборник материалов III Международного образовательного форума. Барнаул, 2016: 226 – 227.
5. Баскар М. *Принцип кураторства. Роль выбора в эпоху переизбытка.* Москва: Ад Маргинем Пресс, 2017.

References

1. *4K: izmerenie kriticheskogo myshleniya, kreativnosti, kommunikacii i kooperacii*, 2016. Available at: https://ioe.hse.ru/monitoring/4k
2. Doulen C. *Dizajn i dizajn-obrazovanie kak professiya: professional'naya registraciya i chlenstvo v obschestvah dizajnerov i dizajnerov-pedagogo,* 2019. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3. -030-17134-6_14
3. Vu J., Pillan M. Izuchenie metodologij proektirovaniya vzaimodejstvij v obrazovanii: sravnenie professional'nyh i obrazovatel'nyh podhodov i issledovanie roli mestnyh dizajnerskih kul'tur. *Dizajn, pol'zovatel'skij opyt i udobstvo ispol'zovaniya: proektirovanie vzaimodejstvij.* Konspekt lekcij v oblasti komp'yuternyh nauk. Springer, Cham; T. 10919: 127 – 147.
4. Shelyugina O.A. Kurirovanie kontenta kak sredstvo formirovaniya `effektivnoj obrazovatel'noj sredy. *Altaj – Aziya 2016: Evrazijskoe obrazovatel'noe prostranstvo – novye vyzovy i luchshie praktiki:* sbornik materialov III Mezhdunarodnogo obrazovatel'nogo foruma. Barnaul, 2016: 226 – 227.
5. Baskar M. *Princip kuratorstva. Rol' vybora v `epohu pereizbytka.* Moskva: Ad Marginem Press, 2017.

Статья поступила в редакцию 15.05.20

УДК 378.6 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00485

Kasyanov O.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Caspian Institute of Sea and River Transport n.a. Admiral General F.M. Apraksin, Branch of Volga State University of Water Transport (Astrakhan, Russia), E-mail: onkasjanov@mail.ru*

COMPONENTS OF READINESS OF CADETS OF MARINE EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR EXTREME SITUATIONS AS A LEADING CRITERION OF PROFESSIONAL TRAINING. The article deals with a problem of formation of readiness of cadets of marine educational institutions for professional activity and performance of their professional functions in extreme situations. The author substantiates the idea of forming readiness for professional activity of marine specialists based on the study of certain areas that reveal the features of mastering the necessary areas: innovative-computer, engineering-technical, social-humanitarian, etc., which play an important role in the professionalization of the personality of marine specialists. The article examines the concept of "readiness" as a phenomenon of integrative processes in the development and consolidation of certain types of practical activity, and "psychological readiness" as formed cognitive-personal and professionally necessary personal qualities that are realized in a specific, specific type of professional activity. The author does an analysis of the practice of navigation, scientific developments, proposes the following components in the professional training of cadets of maritime educational institutions for activities in extreme conditions and non-standard situations: value, nonlinear, volitional, dynamic and endogenous. These structural components of the readiness of marine specialists to work in extreme situations help to form the required professional qualities of a seaman.

Key words: **preparation, readiness for professional activity, extreme situations, components of readiness, readiness of individual.**

О.Н. Касьянов*, канд. пед. наук, доц., Каспийский институт морского и речного транспорта имени генерал-адмирала Ф.М. Апраксина, филиал ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта», г. Астрахань, E-mail: onkasjanov@mail.ru*

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ СИТУАЦИЯМ КАК ВЕДУЩИЙ КРИТЕРИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается проблема формирования готовности курсантов морских учебных заведений к профессиональной деятельности и выполнению своих профессиональных функций в экстремальных ситуациях. Обосновывается идея формирования готовности к профессиональной деятельности морских специалистов на основании изучения отдельных направлений, раскрывающих особенности их освоения: инновационно-компьютерных, инженерно-технических, социально-гуманитарных и др., играющих важную роль в профессионализации личности специалистов морского флота. Исследуется понятие «готовности» как феномена интегративных процессов в освоении и закреплении определенных видов практической деятельности и «психологической готовности» как сформированных когнитивно-личностных и профессионально необходимых качеств личности, реализующихся в определённом, конкретном виде профессиональной деятельности. Автором на основании анализа практики мореплавания, научных разработок предложены в профессиональной подготовке курсантов морских учебных заведений к деятельности в экстремальных условиях и нестандартных ситуациях следующие компоненты: ценностный, нелинейный, волевой, динамический и эндогенный. Указанные структурные компоненты готовности специалистов морского флота к деятельности в экстремальных ситуациях помогают формировать требующиеся профессиональные качества моряка.

Ключевые слова: **подготовка, готовность к профессиональной деятельности, экстремальные ситуации, компоненты готовности, готовности личности.**

К настоящему времени имеется достаточно большой теоретический и практический материал, касающийся профессиональной подготовки, формирования готовности к профессиональной деятельности специалистов широкого круга. В исследованиях учёных, педагогов сформулированы понятия подготовки и готовности к профессиональной деятельности. Определены содержание и структура подготовки, обозначены основные параметры эффективного обучения и условия, влияющие на эффективность подготовки, её динамику, длительность и устойчивость готовности (В.С. Безрукова, Н. В. Бордовская, А. А. Вербицкий, И.В. Маричев, В. А. Сластенин, А.Н. Томилин и др).

В морских учебных заведениях особое значение приобретают исследования некоторых сторон формирования готовности к профессиональной деятельности моряков, а также изучается специфика их профессиональной подготовки и, что немаловажно, повышения квалификации. Вопросы формирования готовности кадров морского флота к деятельности в экстремальных условиях и ситуациях обсуждаются учеными, педагогами и морскими специалистами на самых различных уровнях. Готовность курсантов морских учебных заведений включает подготовку по профилю будущей специальности, а также моральную, психологическую и интеллектуальную готовность к действиям в экстремальных ситуациях.

Готовность к профессиональной деятельности представляет собой совокупный потенциал личности в освоении различных установленных компетенций конкретного вида трудовой деятельности; умение владеть предметной деятельностью с точки зрения конечного результата. Готовность к профессиональной деятельности включает в себя также элемент психологической готовности личности, когда личность в процессе трудовой деятельности ведет себя адекватно условиям, показывает достаточную сформированность мотивационных, когнитивных и эмоциональных характеристик личности. Для специалистов морского профиля формирование психологической готовности к профессиональной деятельности в море является актуальной учебно-воспитательной задачей, реализуемой учебным заведением в условиях профессионального обучения и воспитания курсантов.

Вопросы формирования готовности к профессиональной деятельности морских специалистов должны стать предметом изучения отдельных направлений, раскрывающих особенности освоения необходимых направлений: инновационно-компьютерных, инженерно-технических, социально-гуманитарных и др., играющих важную роль в профессионализации личности специалистов морского флота.

В данном контексте комплексная готовность к профессиональной деятельности может являться критерием оценки эффективной подготовки специалиста, что значимо при формировании межпредметных программ и учебных дисциплин, направленных на интеграцию теоретических знаний в область применения практической деятельности и формирования профессионально важных качеств специалиста морского флота [1].

В психологии в понятие «готовность» вкладывается определенная зрелость личности, позволяющая ей результативно решать возникающие проблемы и задачи, преодолевать трудности, строить перспективные планы, определять ближайшие и стратегические цели. На опыте практической деятельности видно, что готовность выступает одним из важных условий успешной реализации трудовой деятельности, выполнения как простых, так и сложных задач в процессе различных видов деятельности. Данное понятие «готовности» в сфере педагогического образования углубляет представление о способностях субъекта обучения быть интегрированным в процесс обучения, выявлять и проявлять необходимые индивидуально-личностные качества в процессе освоения профессиональной деятельности.

Деятельность человека реализуется через «психологическую готовность», которая выступает одновременно фактором ее эффективности. Алгоритм деятельности и поведения человека чаще всего аналогичен прежнему опыту, но онтогенетические аспекты более совершены и сугубо индивидуальны, а поэтому субъекту процесса обучения приходится самостоятельно освоить все навыки и тем самым показать готовность к деятельности в экстремальных условиях [2].

Понятие «готовность» содержит феномен интегративных процессов в освоении и закреплении определенных видов практической деятельности, вследствие этого следует говорить о «психологической готовности» как сформированных когнитивно-личностных и профессионально необходимых качеств личности, реализующихся в определённом, конкретном виде профессиональной деятельности.

С понятием «готовность» следует связывать способность личности к самооценке и анализу своего труда для выявления недостатков в деятельности и умения использовать резервные возможности с целью достижения наилучших показателей в профессиональной деятельности. «Готовность к предстоящей деятельности» нередко квалифицируется как совокупность сформированных качеств и навыков, как профессиональная компетенция, которая должна развиваться во время обучения.

Готовность к деятельности в экстремальных ситуациях должна рассматриваться как приоритетная не только в связи с учетом специфики профессиональной деятельности, но и в связи с необходимостью решения в нестандартных условиях инженерно-технических и гуманитарных задач. Чрезвычайные ситуации порождают необходимость своевременно и адекватно реагировать на состоявшиеся вызовы, что позволяет определить человеческий фактор как одно из условий оптимизации локализации неблагоприятной ситуации. Таким образом, человеческий фактор – это обладание определенными теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками, формирующимися в готовность специалиста к их применению.

В педагогических исследованиях профессионального образования особое место отводится некоторым психологическим факторам – интеллектуальным, мотивационно-личностным, волевым, которые выступают как компоненты психологической готовности к будущей деятельности [3]. Профессиональная готовность как итог образования в целом указывает на ее компоненты: личностный, познавательный и практический. Эти компоненты являются универсальными и могут быть использованы при подготовке специалистов различных специальностей и профилей.

Применительно к профессиональной готовности специалистов морского флота все указанные компетенции особенно важны в ракурсе развития эмоционально-личностной компетенции, особенностей проявления когнитивных характеристик личности в системе «человек – машина» в условиях экстремальных условий, нестандартных ситуаций и действий субъекта в их преодолении [4].

Следовательно, вопрос о профессиональной готовности к трудовой деятельности продолжает оставаться одним из основных в профессиональном образовании. Готовность морских специалистов к деятельности в экстремальных условиях рассматривается нами как устойчивое, целостное, сохраняющее способность к изменению и развитию качеств личности, характеризующееся единством знаний, умений, навыков и способов личного выживания, оказания необходимой первой медицинской помощи, проявляющееся в развитии интеллектуальной, мотивационно-потребностной и профессионально-практической сфер [3].

Понятие готовности применительно к морским профессиям базируется на представлении о ней как о многоаспектном психическом феномене, характеризующемся двумя взаимосвязанными качествами: устойчивостью и изменчивостью. Без устойчивости оно не могло бы быть использовано в социальной области; без свойства изменчивости не соответствовало бы реальностям динамично меняющегося мира.

Но социология, развивая понятие готовности личности к определенной деятельности, определяет зрелость личности, обладающей содержательно-мотивационным характером и совокупностью профессиональных качеств, определяющих тактические и стратегические цели, содействующие разрешению возникающих задач.

В исследованиях учёных существуют различные научные подходы к определению понятия готовности к какой-либо определённой профессиональной деятельности с выделением специфических особенностей данной деятельности. Ученые-педагоги подтверждают мнение о многообразии составляющих компонентов различных видов деятельности, взаимосвязи и неотрывности их друг от друга. При разработке концептуальной моделей готовности специалиста-профессионала необходимо определить такие компоненты, как модельное мышление и системно-модульное мировоззрение; профессиональная интуиция; праксеологическая, рефлексивная и информационная компетентности; конструктивная деятельность, коммуникабельность личности и способность к саморазвитию; а также, безусловно, профессиональные знания.

Таким образом, в контексте подготовки курсантов морских учебных заведений необходимо рассматривать совокупное субъективно-личностное свойство курсанта и его готовность к профессиональной деятельности – как критерий продуктивности и результативности процесса обучения и цель всей системы обучения в морском учебном заведении.

Требования нормативно-правовой базы к специалистам морского профиля и их профессионально-личностным качествам изложены в Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (1978 г.) [5]. Анализ практики мореплавания, научные разработки способствовали определению в профессиональной подготовке курсантов морских учебных заведений к деятельности в экстремальных условиях и нестандартных ситуациях следующих компонентов: ценностного, нелинейного, волевого, динамического и эндогенного (рис. 1).

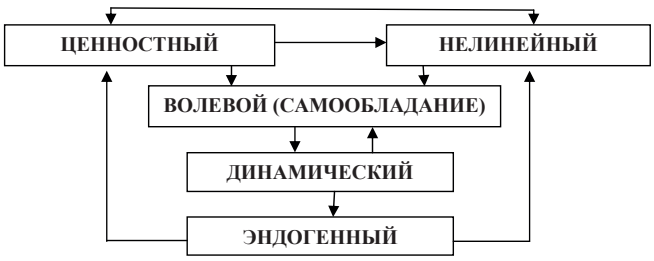


Рис. 1. Компоненты готовности курсантов морских учебных заведений к экстремальным ситуациям

Ответственность экипажа судна как перевозчика накладывает на него определённые моральные обязательства перед судовладельцем, пассажирами и грузополучателем за выполнение договорных условий перевозки.

Нравственно-ценностные убеждения специалиста, мотивация выполнения своих обязанностей обеспечивают безопасность мореплавания. Каждый член экипажа должен быть готов к профессиональной оценке в экстремальных условиях, нестандартной ситуации и выбору оптимального решения в кратчайшее время.

Вторым компонентом считается нелинейный компонент готовности к деятельности в экстремальных условиях. Нелинейный компонент играет особую роль вследствие того, что экстремальные ситуации характеризуются нестандартностью обстановки, быстрой ее сменой, неустойчивостью полученного на текущий момент результата, поэтому требует креативного мышления, творческого подхода к оценке ситуации и принятию оптимальных решений из множества вариантов.

Данный компонент формируется в процессе освоения теоретических знаний и практического опыта в определённом виде деятельности и ценен тем, что степень развития нелинейного подхода к формированию профессиональной личности курсанта следует рассматривать как важное условие

повышения его профессионального мастерства и способность к самообразованию.

Однако надо учитывать, что нелинейность формируется и развивается личностью только с учетом его профессионального, нестандартного мышления, которому надо учить и мотивировать самостоятельное развитие каждого курсанта.

Самообладание личности следует рассматривать как осознанное усилие воли для концентрации внимания и осмысления сложившейся ситуации, принятию, исполнению принятого решения и контролю правильного исполнения. Самообладание может проявляться на разных этапах волевого действия личности, направленного на реализацию возникших трудностей с учётом неблагоприятных, сопутствующих состояний психики личности – утомление, стресс, депрессия и другие. Этот фактор влияет на эффективность действий моряков в экстремальных ситуациях. А также актуален для решения вопроса эффективности и оптимальности деятельности морского специалиста при преодолении критических ситуаций, препятствий на пути к спасению жизни людей и имущества.

Для исследования феномена самообладания рекомендуется использовать методы, основанные на измерении выносливости человека под действием внешних факторов в процессе преодоления и разрешения возникшей экстремальной вводной ситуации. В этой ситуации человек функционирует в экстремальном режиме саморегуляции, и прилагаемые им усилия для её преодоления будут определяться волевым компонентом. Поэтому о волевом компоненте специалиста можно судить во время его деятельности, что определяется в ходе тренажерной подготовки при моделировании экстремальных ситуаций.

Следующий рассматриваемый компонент – динамический, который характеризуется поведением человека в экстремальной ситуации. Динамический компонент представляет собой устойчивую систему условных рефлекторных связей, которые формируются в результате многократного повторения человеком одних и тех же действий. Данный компонент способствует более эффективной и эргономичной деятельности человека, качество сформированности динамического компонента равно количеству оптимально принятых решений.

В экстремальных ситуациях нельзя исключать эндогенные факторы, которые в немалой степени определяют поведение человека. В стрессовой ситуации у человека изменяется биохимический состав крови, что может вызвать у него панику, принятие неправильного решения, не совпадающего с оптимальным. В процессе профессиональной подготовки курсантов важно учитывать влияние данного фактора и блокировать его для сохранения самообладания в сложной ситуации. Этому способствует развитие системы нравственных ценностей, противостоящих страхам человека.

Указанные структурные компоненты готовности специалистов морского флота к деятельности в экстремальных ситуациях помогают формировать требующиеся профессиональные качества моряка.

Библиографический список

1. Маричев И.В. *Структурирование образовательного пространства как часть его системной организации:* монография. Новороссийск: Государственный морской университет, 2012.
2. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Хекерт Е.В. *Педагогика и психология высшей школы:* учебное пособие для аспирантов и магистрантов: в 2 ч. Новороссийск: РИО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2018.
3. Касьянов О.Н. *Профессиональная подготовка курсантов гражданских морских вузов к деятельности в экстремальных условиях*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2017.
4. Сергеев С.Ф. *Введение в инженерную психологию и эргономику иммерсивных сред*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ ИТМО, 2011.
5. *Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДНВ-78)* с поправками (консолидированный текст) = International Convention on Standards of Certification and Watch keeping for Seafarers (STCW 1978), as amended (consolidated text). Санкт-Петерррбуг: АО «ЦНИИМФ», 2016.

References

1. Marichev I.V. *Strukturirovanie obrazovatel'nogo prostranstva kak chast' ego sistemnoj organizacii:* monografiya. Novorossijsk: Gosudarstvennyj morskoj universitet, 2012.
2. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Hekert E.V. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly:* uchebnoe posobie dlya aspirantov i magistrantov: v 2 ch. Novorossijsk: RIO GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2018.
3. Kas'yanov O.N. *Professional'naya podgotovka kursantov grazhdanskih morskih vuzov k deyatel'nosti v `ekstremal'nyh usloviyah*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2017.
4. Sergeev S.F. *Vvedenie v inzhenernuyu psihologiyu i `ergonomiku immersivnyh sred*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU ITMO, 2011.
5. *Mezhdunarodnaya konvenciya o podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesenii vahty 1978 goda (PDNV-78)* s popravkami (konsolidirovannyj tekst) = International Convention on Standards of Certification and Watch keeping for Seafarers (STCW 1978), as amended (consolidated text). Sankt-Peterrbug: AO «CNIIMF», 2016.

Статья поступила в редакцию 20.05.20

УДК 376.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00486

Kozhurova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*

Shergina T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Sherginata@mail.ru*

SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH GAME TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF EDUCATION STANDARDIZATION. The article is dedicated to a problem of searching for an effective means of developing the process of socialization in primary school children with disabilities in the conditions of standardization of education. As a solution to the problem, the authors consider the game technology in educational activities as a means of socializing younger students with disabilities. Effective results are determined if one develops a set of games that will create favorable conditions for the formation of interest in educational activities; switching from one type of activity to another. The purpose of the article is to identify the current level of socialization of primary school children with disabilities and to test the use of game technologies in educational activities as a condition for the development of the socialization process. It is offered for each child with disabilities an individual list of distance learning in the conditions of quarantine measures.

Key words: **socialization, culture, primary school children with disabilities, limited health opportunities, game technologies, educational activities.**

А.А. Кожурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*

Т.А. Шергина*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: Sherginata@mail.ru*

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья написана в рамках в рамках научного проекта РФФИ №19-013-00730\20.

Статья посвящена проблеме поиска эффективного средства развития процесса социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях стандартизации образования. В качестве варианта решения вопроса рассматривается игровая технология в учебной деятельности как средство социализации младших школьников с ОВЗ. Эффективные результаты определяются, если разработать комплекс игр, которые создадут благоприятные условия для формирования интереса к учебным занятиям; переключения с одного вида деятельности на другой. Целью статьи является выявление актуального уровня социализации младших школьников с ОВЗ и апробация применения игровых технологий в учебной деятельности как условие развития процесса социализации. Предлагается для каждого ребенка с ОВЗ индивидуальный лист дистанционного обучения в условиях карантинных мер.

Ключевые слова: **социализация, культура, младший школьник с ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, игровые технологии, учебная деятельность.**

1 сентября 2016 года в силу вступил утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так называемого инклюзивного образования [1].

По мнению Л.С. Выготского, причиной недостаточной готовности детей с ОВЗ к успешной интеграции в общество является не биологическое неблагополучие, а «социальный вывих», который нарушает связь ребенка с обществом и культурой как источниками развития [2]. Культуру мы понимаем как обыденную реальность, которая представляет собой позитивные элементы социальной жизни, так как они создают в обществе благоприятные условия для решения личных и социальных проблем. У ребенка с ОВЗ, естественным образом, жизнь, реалии отличаются от нормативно здоровых. Поэтому главной задачей является своевременная сензитивная социализация детей с ОВЗ в зависимости от разных культур. Это в первую очередь, по мнению зарубежных исследователей мультикультурного образования, таких как Дж. Бэнкс, К. Грант, Ю. Гарсиа, участие в жизни здоровых сверстников, чтобы человек полностью освоился в разных культурах и идентифицировал себя с этой культурой и со своей культурой, разделяя ценности, стиль жизни, манеры общения носителей разных культур [3]. Другое дело, что общество здоровых сверстников напрямую зависит от участия наставничества взрослых. Дети младшего школьного возраста по своим возрастным особенностям в онтогенезе, как правило, в своих действиях руководствуются советами родителей и учителей, исходя из ведущего типа деятельности, которой выступает учебная. Воспитание в духе толерантности, социального принятия исключительного ребенка не всегда дает моментальных результатов в межкультурных отношениях. Это каждодневный труд, который отличается своими уникальными моментами, так как ребенок с ОВЗ и его семья – это всегда единичный и разовый случай с конкретной адресностью помощи.

Для успешной социализации, обучения и воспитания детей с ОВЗ необходимо вызвать у них заинтересованность к учебным занятиям, мобилизовать их внимание и переключение с одного вида деятельности на другой. Здесь предлагаем включить в занятия игры (познавательные, сюжетно-ролевые, подвижные, конструктивные и др.). В нашем случае игры создают благоприятные условия для формирования личностных качеств и жизненных компетенций.

Цель исследования – выявление актуального уровня социализации младших школьников с ОВЗ и апробация применения игровых технологий в учебной деятельности как условие развития процесса социализации. Социализация младших школьников с ОВЗ посредством игровых технологий будет эффективна, если разработать комплекс игр, которые создадут благоприятные условия для формирования интереса к учебным занятиям в условиях инклюзии; переключения с одного вида деятельности на другой.

Методологической основой исследования являются труды из области педагогики – К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, Д.Б. Эльконина; психологии – Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина; специальной педагогики – В.П. Кащенко, А.Г. Асмолова, Н.Н.Малофеева и др. [4; 5; 6].

Изучив феномен и педагогические условия социализации младших школьников с ОВЗ, разобрав игровые технологии в учебной деятельности, представляем диагностику выявления актуального уровня социализации младших школьников с ОВЗ. В исследовании приняли участие учащихся СОШ № 7 города Олёкминска и МОБУ СОШ № 31 города Якутска.

Диагностика ставила перед собой решение следующих задач:

1. Общее наблюдение и характеристика испытуемых.
2. Беседа с родителями детей ОВЗ.
3. Анкетирование для родителей детей с ОВЗ
4. Систематизация информации и результатов об уровнях социализации младших школьников с ОВЗ.

Первая задача. Пронаблюдав за испытуемыми и собрав достаточное количество данных, мы составили характеристики развития ребенка. Представляем примерную характеристику ребенка 01.

Характеристика развития ребенка 01: возраст – 9 лет, пол – мужской, наименование образовательного учреждения: МОБУ СОШ № 31 г. Якутска. Форма организации обучения: надомное обучение.

Особенности		*Результаты входящей диагностики*
Общение	Инициативность	Никогда не выступает инициатором нового дела;
	Круг общения, коммуникативные качества	Занимаемая позиция в классе, группе: изолированный; Предпочитаемый круг общения: семья. Авторитетные взрослые: родители
	Контактность	Вступает в контакт: в зависимости от настроения. Дистанцию в общении: соблюдает
Мотивация		Низкая школьная мотивация; Школьная дезадаптация
Поведение		Не отклоняется от нормы
Состояния	Тревожность	Ситуативная
	Агрессивность	Агрессивность носит ситуативный характер
	Возбудимость	Эмоциональные вспышки очень редки
	Самооценка и уровень притязаний	Низкая самооценка; Средний уровень притязаний
Адаптация		Частичная адаптация

Как видно из индивидуальных характеристик для каждого учащегося, из троих «особенных» детей двое находятся на домашнем обучении, один ребенок – на инклюзивном обучении.

Вторая задача. Задействовав одну из форм индивидуально-дифференцированной работы, провели беседу с родителями детей с ОВЗ и представляем примерную краткую структуру социальной карты семьи:

Социальная карта семьи обучающегося 01

1. Сколько детей в семье / семье опекуна: один.
2. Какой ребенок по счету в семье / семье опекуна: первый.
3. С кем ребенок проживает: отец, мать.
4. Условия жизни ребенка: отдельная комната, свой письменный стол, отдельное спальное место.
5. Кто из взрослых:
   – помогает делать домашние: мать;
   – находится с ребенком в случае болезни: с отцом, матерью;
   – гуляет с ребенком: мать, отец;
   – помогает решать конфликты: отец, мать.

Из трех семей – одна многодетная. Две семьи полные, у одного ребенка – неполная. Материальные затруднения испытывает одна семья.

Третья задача. Для диагностики социализации младших школьников с ОВЗ использовали метод анкетирования. Родителям необходимо было ответить на 37 вопросов по 5 направлениям, связанным с конкретными представлениями, умениями и навыками по совокупным сферам жизненных компетенций в соответствии с особыми образовательными потребностями их ребенка.

Полученные результаты анкетирования были сгруппированы по основным направлениям жизненной компетенции детей с ОВЗ младшего школьного возраста. Представляем для примера рис. 1 обучающегося 01.

Исходя из результатов рисунка, можем утверждать, что для родителей детей с ОВЗ дифференциация и осмысление картины мира и овладение навыками



Рис. 1.

коммуникации являются одним из важнейших направлений жизненной компетенции ребенка.

Четвертая задача. На основе проведенных диагностик мы систематизировали всю полученную информация и результаты об уровнях социализации младших школьников с ОВЗ, которые представлены на рис. 2.

Таким образом, по проведенным диагностическим мероприятиям, учитывая все характеристики испытуемых, ответы респондентов и конечную систематизацию показателей уровня социализации представляем организацию и практическое использование игровых технологий в учебной деятельности.

Резюмируя диагностику, в исследовании было задействовано 3 учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ, показавших определенный, своеобразный уровень социализации. В связи с распространением эпидемии COVID-19 и введением карантинных мер занятия проведены в дистанционной форме с использованием приложения ZOOM. В ходе данного эксперимента было проведено по 6 занятий с каждым ребенком, по 2 занятия в неделю продолжительностью 20 минут.



Рис. 2. Результаты по выявлению уровня социализации по жизненным компетенциям младших школьников с ОВЗ

Использовали игры-упражнения, направленные на гармонизацию притязания: «Конкурс хвастунов», «Я горжусь...». Игры на осознание своих прав и обязанностей: «Фантазеры», «Я имею право». Игры в учебной деятельности: «Шифровальщики», «На стадионе», «Клички», «Найди лишнее слово», «Скажи словечко», «На что похожа буква», «Занимательные опыты на кухне», «Бабочки и цветы», «Оригами», «Карикатурные пробы», «Назови лишнее слово», «Посчитай, сравни, проверь», «Хлопни в ладоши», «Живые буквы», «Конструирование».

Используя данный материал, для каждого ребенка мы составили подробный индивидуальный лист дистанционного обучения. Представляем один из них:

Индивидуальный лист дистанционного обучения 01

Итак, в начале первого занятия мы провели игры на знакомство, чтобы создать доверительную, комфортную для ребенка атмосферу. Каждое последующее занятие мы начинали с небольшой беседы, чтобы настроить ребенка на предстоящую работу. Исходя из индивидуальных особенностей каждого ребенка, подобрали игры, направленные на развитие необходимых навыков. Так, на уроке письма игровые технологии были направлены на обогащение словарного запаса и формирование процесса словоизменения. На уроках математики игры развивали умение сравнивать множества, находить наименьшее и наибольшее количество. Уроки технологии имели

Занятие		Цель занятия	Время	Деятельность
Понедельник	Письмо	**«Клички»** *Цель:* формирование процесса словоизменения и словообразования, закрепление фонетического разбора слов, правописание собственных имен. **«Шифровальщики»** *Цель:* развитие фонетико-фонематического восприятия, обогащение словарного запаса	2 мин. 4 мин. 4 мин.	– Здравствуй, Арсен. Меня зовут Анна Андреевна. Несколько раз в неделю я буду проводить с тобой занятие. Сейчас мы немного поиграем и заодно познакомимся. Игры «Знакомство с тобой», «Телефон». – Отлично. У тебя есть домашний питомец? – Ты сам придумал имя? А сможешь придумать от следующих слов: шар, стрела, орел, рыжий, звезда? – Молодец. Давай придумаем предложения с этими кличками. – Отлично. Давай проверим, умеешь ли ты расшифровывать секретные послания?
	Математика	**«Побежали пальчики»** Цель: ориентироваться на листе бумаги. **«Бабочки и цветы»** Цель: сравнивать множества, уравнивать множества, соотносить объекты по цвету, развитие логического мышления. **Рефлексия**	3 мин. 5 мин. 2 мин.	– Хорошо. Теперь возьми лист бумаги, мы поиграем с пальчиками. – У тебя на столе лежат бабочки и цветы, давай мы с тобой попробуем их соотнести. Сначала отгадай мою загадку (бабочка). Очень хорошо, теперь попробуй соотнести бабочек и цветы по размеру, цвету; к самой большой бабочке подбери самый маленький цветок и наоборот. – Отлично. Ты выполнил все мои задания. Ты большой молодец! Тебе понравилось занятие?
Среда	Технология	**«Аппликация»** Цель: развитие мелкой моторики, осмысление картины мира	2 мин. 15 мин. 3 мин.	– Здравствуй, Арсен. Как твое настроение? – Чем ты вчера занимался? Ты любишь гулять? Где ты обычно гуляешь? – А давай мы сейчас с тобой сделаем аппликацию на тебе «Природа», изобразим лес, речку, животных. – Смотри, как красиво получилось, нужно беречь природу, чтобы она всегда такой оставалась.
	Письмо	**«Взрослое имя»** Цель: осмысление картины мира, принятие социальных ролей. **«Назови лишнее слово»** Цель: автоматизация, закрепление звукопроизношения	3 мин. 7 мин.	– Здравствуй, Арсен, попробуй показать свое настроение, не используя речь. – Молодец, вижу настроение у тебя хорошее. Меня зовут Анна Андреевна, а как тебя будут звать, когда ты вырастишь, попробуй представить? – Замечательно, теперь немного поиграем. Я назову слова, тебе необходимо будет найти лишнее: гора, гора, пора, гора, нора, гора, гора *(нора, пора)*. Голос, голос, голос, голос, колос, голос, волос *(колос, волос)*. Коса, коса, коса, роса, коса, коса, коза *(роса, коза)*. – Ты очень внимательный, молодец!
Пятница	Математика	**«Огород»** Цель: сравнивать множества объектов, учить определять самое большое и самое маленькое в количественном отношении множество	8 мин. 2 мин.	– Арсен, что надо кушать, чтобы быть здоровым? Правильно, овощи. А названия каких овощей ты знаешь? – Очень хорошо. Смотри, перед тобой лежат разные овощи, тебе необходимо их разделись в кучки. Какие овощи собрали? Сколько групп овощей получилось? Как узнать, каких овощей больше, меньше? Каких овощей больше (меньше) всего?
	Технология	**«Лепка»** Цель: развитие мелкой моторики. **Рефлексия**	8 мин. 2 мин.	– Молодец, ты сделал все верно. Какие овощи ты любишь больше всего? – Давай с тобой попробуем их слепить из пластилина. – Отлично, получилось очень правдоподобно. Мне понравилось, как ты работал, а тебе?

более развлекательную сторону и были направлены на развитие мелкой моторики.

Таким образом, проведенное исследование включало в себя различные виды игровой деятельности, направленные на повышение уровня социализации младших школьников с ОВЗ. При этом центральным этапом работы является собственно использование игровых технологий в учебной деятельности, так как в младшем школьном возрасте игра наряду с учением занимает важное место в развитии ребенка, именно игры способны пробудить в учащихся интерес к познанию, науке, книге, учению и помочь в нелегком процессе социализации детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. *ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья* от 19 декабря 2014 г. № 1598. Available at: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19-12-2014g-1598-ob-utverzhdenii-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatelnogo-standarta.html
2. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-Пресс, 1999.
3. Кожурова А.А., Шергина Т.А. *Воспитание младших школьников в поликультурной среде*: учебное пособие. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016.
4. Асмолов А.Г. Тест на человечность: особые дети в обществе. *Образовательная политика*. 2015; № 3: 2 – 6.
5. Кащенко В.П. *Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков*: пособие для студентов средних и высших учебных заведений. Москва: Академия, 2000.
6. *Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ до 2030 г.* Под редакцией Н.Н. Малофеева. Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019.

References

1. *FGOS NOO dlya obuchayuschihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598. Available at: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19-12-2014g-1598-ob-utverzhdenii-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatelnogo-standarta.html
2. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika-Press, 1999.
3. Kozhurova A.A., Shergina T.A. *Vospitanie mladshih shkol'nikov v polikul'turnoj srede*: uchebnoe posobie. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2016.
4. Asmolov A.G. Test na chelovechnost': osobye deti v obschestve. *Obrazovatel'naya politika*. 2015; № 3: 2 – 6.
5. Kaschenko V.P. *Pedagogicheskaya korrekciya: ispravlenie nedostatkov haraktera u detej i podrostkov*: posobie dlya studentov srednih i vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2000.
6. *Koncepciya razvitiya obrazovaniya obuchayuschihsya s invalidnost'yu i OVZ do 2030 g.* Pod redakciej N.N. Malofeeva. Moskva: FGBNU «IKP RAO», 2019.

Статья поступила в редакцию 22.05.20

УДК 37.013.46 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00487

Lobanov I.A., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: Lobanov1985@mail.ru*
Lukash S.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: lukash.serg@yandex.ru*

PEDAGOGICAL WAYS TO ACTIVATE THE OFFICER'S ABILITIES FOR SELF-DEVELOPMENT. The article presents a study on the main aspects of pedagogical ways to activate the officer's abilities to self-development. The article deals with the issues of independent cognitive activity of officers, ways to stimulate self-development, motives and their influence on the process of self-improvement. Special attention is paid to pedagogical measures that encourage self-development. Considering the significance of actions for the independent cognitive process in the army, the authors identify three important parts. The concept of motivation is given, the main motives for self-development are analyzed. The publication examines the factors that influence an officer's self-study. The article reflects the theme of the relationship between military education and further self-development in a military unit. The article deals with the influence of personal motivation of an officer on the process of self-improvement, his desire to improve professional qualities. The factors that increase the effectiveness of self-study are indicated.

Key words: **self-development, motivation, professional qualities, self-knowledge, cognitive activity, ways of activation, personal development.**

И.А. Лобанов, *аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: Lobanov1985@mail.ru*
С.Н. Лукаш, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: lukash.serg@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ СПОСОБНОСТЕЙ ОФИЦЕРА К САМОРАЗВИТИЮ

Статья посвящена исследованию основных аспектов педагогических путей активизации способностей офицера к саморазвитию. В статье рассматриваются вопросы самостоятельной познавательной деятельности офицеров, путей стимулирования к саморазвитию, мотивов и их влияния на процесс самосовершенствования. Особое внимание уделяется педагогическим мерам, побуждающим к самостоятельной работе над собой. Рассматривая значимость действий для самостоятельного познавательного процесса в армии, авторы выделяют три важных части. Дается понятие мотивации, анализируются основные мотивы для саморазвития. В публикации рассматриваются факторы, которые непосредственно влияют на изучение офицером самого себя. В статье отражается тема взаимосвязи военного образования и дальнейшего саморазвития в воинской части. Рассматривается вопрос влияния личностной мотивации офицера на процесс самосовершенствования, его стремления к повышению профессиональных качеств. Указаны факторы, повышающие эффективность самостоятельных занятий.

Ключевые слова: **саморазвитие, мотивация, профессиональные качества, самопознание, познавательная деятельность, пути активизации, личностное развитие.**

Современная российская армия, находящаяся в стадии реформирования, нуждается в высококвалифицированных специалистах. Повышенные требования к профессиональным качествам офицеров, их боевым и общечеловеческим навыкам ставят перед военными учебными заведениями и воинскими подразделениями новые задачи, направленные на непрерывный процесс получения знаний и умений курсантами и офицерами. Современная армия нуждается в личности с высоким профессиональным уровнем зрелости, поэтому к выпускникам военных учебных заведений предъявляются повышенные требования: офицер должен уметь работать над собой на протяжении всего срока службы, развивать свои нравственные, умственные, физические (общечеловеческие) качества, совершенствовать боевое и профессиональное мастерство. Этого можно достичь в результате целенаправленного процесса саморазвития. Самостоятельная познавательная деятельность офицера, направленная на изучение различных сфер гражданского и военного общества, должна иметь практическую значимость для его профессиональной работы. Особое значение здесь имеет мотив, который побуждает военного путем самостоятельного изучения достигать конкретного результата. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска практических мер для активизации способностей офицеров для саморазвития при слабой изученности вопроса.

Формирование личности офицера на всех этапах обучения и службы происходит под влиянием как внешних факторов – воинский коллектив, воспитательная деятельность, особенности профессиональных обязанностей, так и внутренних – самосовершенствование и саморазвитие себя как индивида. Использование в Вооружённых Силах РФ инновационных технологий, разработка и внедрение новых образцов вооружения требуют постоянного повышения профессиональных качеств офицерского состава. Современные методические приемы подготовки офицеров в военных вузах охватывают широкий спектр знаний, необходимых для военного профессионала. Однако полученной в вузе квалификации недо-

статочно для становления личности офицера и активации его внутреннего потенциала. Только умение самостоятельно получать требуемые в работе навыки и знания может стать залогом высокой эффективности профессиональной деятельности офицера. Саморазвитие в данном случае как непрерывный процесс познавательной деятельности становится необходимым элементом повышения мастерства офицера на протяжении всего срока службы, главной целью которого является «становление профессионала с высоким научно-техническим потенциалом, способного в любой момент оказать противодействие врагу» [1, с. 282].

Опыт самостоятельного получения знаний формируется и развивается в юности, закрепляется и совершенствуется в учебном заведении. Поэтому образовательный процесс в военном вузе должен быть организован таким образом, чтобы активизировать личностные качества курсанта и выработать у него устойчивую привычку к самообразованию не только на время учебы, но и на время прохождения службы. Афанасьева Е.С. в своей работе, посвященной активизации познавательной деятельности курсантов, обращает внимание на направленность педагогического процесса в военном вузе. Она отмечает, что самостоятельная работа с курсантами должна быть организована таким образом, чтобы контроль и оценка работ преподавателем переходили в самоконтроль и самооценку своих действий курсантами для выработки устойчивой привычки. Как же добиться этого важного условия в воинской практике? Очевидно, следует рассмотреть процесс саморазвития офицера с точки зрения теории деятельности. В структуре деятельности вслед за А.Н. Леонтьевым выделяются следующие психологические составляющие: побуждение, замысел, утверждение решения, способ реализации.

Потребности, выступающие как условия, также включаются в структуру деятельности при условии, что они являются предметными. Предмет деятельности есть действительный мотив, всегда отвечающий определённой потребности и являющийся её главным отличительным признаком. «Итак, понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает: «немотивированная» деятельность – это деятельность, не лишённая мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом», – заключает А.Н. Леонтьев [2, с. 81]. Он также отмечает, что отдельные действия, направленные сознательными целями, определяют деятельность в целом. Таким образом, можно заключить, что центральное место в психологической теории деятельности выделяется понятиям «цель и мотив».

В процессе профессионально-личностного становления военного специалиста важную роль играют цели, поставленные перед собой. Корректировка целей в ходе выполнения задачи подталкивает офицера к дальнейшему саморазвитию. Таким образом, цель становится мотивом для самостоятельной познавательной деятельности. Мотивация – важный структурный элемент самосовершенствования офицера, это то, что побуждает и направляет деятельность, придает ей смысл, то, что определяет цели [3, с. 35].

Основными мотивами для саморазвития личности, по классификации Н.А. Низовских, можно назвать [4, с. 113]:

1. Подражание: стремление быть похожим на идеал, здесь в качестве примера может выступать известный полководец и его путь к вершине военного мастерства.
2. Потребность в признании: развитие себя для признания другими.
3. Познание и понимание себя как личности: готовность развиваться и улучшать качества личности.
4. Самореализация: желание совершенствовать себя для достижения собственных целей.
5. Самовыражение: изменение себя для выявления своих возможностей.

Правильное определение мотивации офицера обеспечивает эффективную работу по самообразованию, позволяет руководящему звену планировать и корректировать воспитательную работу для выработки регулярной и результативной самостоятельной работы.

Саморазвитие – это постоянная, непрерывная работа над собой, которая направлена на достижение определенных целей и задач. Профессиональным саморазвитием офицера можно назвать сознательную, целенаправленную, непрекращающуюся деятельность по конструктивному изменению личностных характеристик [5, с. 52]. Главная цель саморазвития – совершенствование себя как индивида, как члена общества, как военного специалиста. Для эффективности познавательного процесса требуется ясное понимание офицером необходимости в таких занятиях. Четкая организация рабочего процесса в воинском подразделении, конкретные разносторонние задачи и требования определенных результатов способствуют повышению интереса военных специалистов к работе над своими профессиональными и общечеловеческими качествами. Работу, направленную на активизацию самостоятельного получения знаний и умений, в воинских подразделениях проводят командиры и их заместители по воспитательной работе. При разработке плана действий, направленных на саморазвитие, руководящему составу необходимо учитывать факторы, оказывающие влияние на содержание самостоятельной подготовки военного: возраст и особенности личности офицера, характер служебных обязанностей, степень развития и взаимодействия офицерского коллектива.

В качестве мер, стимулирующих процесс самостоятельной познавательной деятельности, Алехин И.А. в работе «Военная педагогика» рассматривает следующие [1, с. 286]:

1. Пропаганда опыта известных личностей (военачальников, офицеров, полководцев). Такая мера становится наиболее эффективной в том случае, когда деятельность известного человека соотносится с личностью самого офицера, при этом уделяется внимание изучению конкретных методов и действий изучаемой личности.
2. Изучение приёмов саморазвития для применения их на практике. Помощь в самодиагностике и в самоконтроле результатов познавательной деятельности со стороны командиров. Данная мера одна из самых важных в процессе, направленном на саморазвитие. Каждый человек оценивает себя с точки зрения своих знаний, умений и навыков. Не всегда эта оценка объективна. Часть военных специалистов может завысить самооценку и преуменьшить недостатки, что вызовет конфликты в профессиональной среде. Часть специалистов может занизить важность своих профессиональных качеств, преувеличить недостатки, что повлечет за собой снижение интенсивности саморазвития. Поэтому вовлечение в процесс командиров и их замов позволяет дать объективную оценку качеству работы офицеров и скорректировать их дальнейшую самостоятельную работу исходя из выводов.
3. Создание наиболее эффективных условий для индивидуальной работы офицеров. В данном случае особую роль играет подробное разъяснение офицерам сущности, содержания и значения саморазвития, а также разработка индивидуальных и коллективных рекомендаций по самостоятельной работе.

Умение офицером проводить разносторонний анализ своей деятельности, прогнозировать и корректировать цели позволяет вышестоящему руководству правильно и четко организовывать воспитательный процесс и корректировать направленность самоподготовки.

Четкая, спланированная программа работы с личным составом в воинском подразделении побуждает офицеров к самостоятельному получению знаний. Стоит отметить, что эффективность самостоятельных занятий повышается в том случае, если:

– в части проводится целенаправленная регулярная воспитательная работа, которая развивает интерес офицеров к самосовершенствованию, формирует вектор движения к познанию и усовершенствованию себя. Руководящему составу важно выделить перспективу для офицера с учетом его потребностей, жизненных принципов и мотивов деятельности;

– офицер занимается разнообразной служебной деятельностью, благодаря которой становятся очевидными пробелы в знаниях и умениях, и, как следствие, появляется потребность в их устранении;

– проводится регулярная профессионально-должностная подготовка, которая предполагает выполнение самостоятельных и коллективных работ, подготовку докладов и рефератов, поиск информации, изучение дополнительной литературы.

В свою очередь, командование воинского подразделения и лица, ответственные за воспитательную работу, должны создавать условия для стимулирования самостоятельных занятий. Только совместная работа органов воспитания и офицеров даст высокий результат для формирования военного профессионала, что позволит укреплять боевую мощь государства.

Личность офицера как профессионала нельзя рассматривать вне связи с личностным ростом и саморазвитием. Совершенствование военного специалиста через саморазвитие реализуется во время учебы в образовательном учреждении и в дальнейшей военной службе. Задача военных вузов состоит в том, чтобы найти такие формы и приемы подготовки будущего офицера, которые направят познавательную деятельность будущего офицера в русло постоянного повышения уровня квалификации не только в вузе, но и в дальнейшей военной профессиональной деятельности.

Результатом целенаправленного саморазвития становится высокий уровень профессиональной и личностной зрелости военного специалиста. Разнообразная служебная деятельность и четкая постановка целей образуют тот фундамент, на котором офицеры вырабатывают привычку к самопознанию, совершенствованию своих личностных и профессиональных качеств. И.В. Пронина в своей работе «Методы профессионального саморазвития офицера» отмечает, что «профессиональное саморазвитие офицера в последнее время стало рассматриваться как специфический вид военно-профессиональной деятельности офицера, как неотъемлемый компонент его подготовки и переподготовки» [6, с. 418].

Непременным требованием современной армии является непрерывность процесса становления личности офицера. Прохоров А.В. в своем исследовании формулирует понятие «саморазвитие» как «развитие и итог регулируемого и нерегулируемого разумом человека его внутреннего и внешнего жизненного процесса в условиях взаимодействия как с внутренней так и с внешней окружающей средой [7, с. 50]. Подобная трактовка однозначно указывает на всестороннее влияние окружающего мира на офицера и, как следствие, необходимость понимания и изучения этой действительности.

Вопрос педагогического стимулирования способностей офицеров в настоящее время развивается в рамках военно-политической работы воинской части, сама же проблема малоизучена в профессиональной литературе [8, с. 4]. Учитывая потребности Вооружённых Сил РФ, есть необходимость выработки единых комплексных мер педагогического стимулирования офицеров для самостоятельного познавательного процесса с целью восполнения пробелов в знаниях и повышения профессионального мастерства.

Библиографический список

1. Алехин И.А. *Военная педагогика.* Москва: Министерство Обороны Российской Федерации, 2008.
2. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Академия, 2004.
3. Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Доминирующая мотивация офицеров специальных подразделений. *Системная психология и социология.* 2013; № 7: 35 – 40.
4. Низовских Н.А. Мотивация саморазвития человека. *Вестник Вятского государственного университета*. 2008; № 1: 113 – 119.
5. Пронина И.В. Диагностика уровней профессионального саморазвития офицера. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус.* 2018; № 1: 52 – 59.
6. Пронина И.В. Методы профессионального саморазвития офицера. *XIII Международная научно-практическая Internet-конференция.* Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2017: 418 – 422.
7. Прохоров А.В. *Педагогическая концепция целостного развития человека*: монография. Рязань: РГУ имени С.А. Есенина, 2010.
8. Афанасьева Е.С. *Педагогические пути повышения эффективности познавательной деятельности курсантов военных вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин*: Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2011.

References

1. Alehin I.A. *Voennaya pedagogika.* Moskva: Ministerstvo Oborony Rossijskoj Federacii, 2008.
2. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Akademiya, 2004.
3. Kulagina I.Yu., Apasova E.V. Dominiruyuschaya motivaciya oficerov special'nyh podrazdelenij. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya.* 2013; № 7: 35 – 40.
4. Nizovskih N.A. Motivaciya samorazvitiya cheloveka. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2008; № 1: 113 – 119.
5. Pronina I.V. Diagnostika urovnej professional'nogo samorazvitiya oficera. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus.* 2018; № 1: 52 – 59.
6. Pronina I.V. Metody professional'nogo samorazvitiya oficera. *HIII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya Internet-konferenciya.* Tambov: Tambovskij gosudarstvennyj universitet imeni G.R. Derzhavina, 2017: 418 – 422.
7. Prohorov A.V. *Pedagogicheskaya koncepciya celostnogo razvitiya cheloveka*: monografiya. Ryazan': RGU imeni S.A. Esenina, 2010.
8. Afanas'eva E.S. *Pedagogicheskie puti povysheniya `effektivnosti poznavatel'noj deyatel'nosti kursantov voennyh vuzov v hode izucheniya gumanitarnyh disciplin*: Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00488

***Loginova N.S.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Humanities with a Course of Clinical Psychology, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: philocophia@mail.ru*
***Bendrikova A.Yu.**, Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Department of Humanities with a Course of Clinical Psychology, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: bendrikova-a@mail.ru*
***Ponomarenko O.P.,** Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia), E-mail: o.ponomarenko2018@mail.ru*

RELEVANCE OF COOPERATION OF MUSEUMS AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE FIRST QUARTER OF THE XXI CENTURY. At the beginning of the XXI century, the term "museum pedagogy" changed its meaning and gradually began to lose its relevance. At the same time, the goals and objectives of museums largely coincide with the goals and competencies of the work programs of humanitarian disciplines at the university. Teachers of agricultural and medical universities conducted a sociological survey of students, which confirmed many theoretical hypotheses of the authors of the article. After the transition to distance learning, an analysis of the work of university students is carried out in connection with their online visit to certain cultural institutions, including museums of the world. Real training and visiting museums is of particular importance, value for the younger generation, cause not only cognitive interest, but also a variety of emotions. Understanding the importance of holding such cultural events, the authors of the article dared to give some recommendations on the organization of cooperation between the university and museums.

Key words: **museum pedagogy, art, values.**

***Н.С. Логинова,** канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, E-mail: philocophia@mail.ru*
***А.Ю. Бендрикова,** канд. социол. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, E-mail: bendrikova-a@mail.ru*
***О.П. Пономаренко,** канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный аграрный университет, E-mail: o.ponomarenko2018@mail.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ СОТРУДНИЧЕСТВА МУЗЕЕВ И ВУЗОВ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА

В начале XXI века термин "музейная педагогика" изменил значение и стал постепенно утрачивать свою актуальность. При этом цели и задачи музеев во многом совпадают с целями и компетенциями рабочих программ гуманитарных дисциплин в вузе. Преподавателями аграрного и медицинского вузов был проведен социологический опрос студентов, который подтвердил многие теоретические гипотезы авторов статьи. Также после перехода на дистанционное обучение был проведен анализ работ обучающихся вузов в связи с онлайн-посещением ими определенных культурных учреждений, в том числе музеев мира. Посещение музеев в процессе реального обучения имеет особую значимость, ценность для подрастающего поколения, вызывает не только познавательный интерес, но и многообразие эмоций. Понимая значимость проведения подобных культурных мероприятий, авторы статьи позволили себе дать некоторые рекомендации по организации сотрудничества вуза и музеев.

Ключевые слова: **музейная педагогика, искусство, ценности.**

Формирование и развитие тесного сотрудничества между образовательными учреждениями и музеями долгое время связывали с термином «музейная педагогика». Основополагающие идеи музейной педагогики развивали на рубеже XIX – XX веков Г. Фройденталь, А. Рейхвейн, К. Фолль, Л. Лихтварк, К. Кершенштайнер и др. В конце XX века в Германии отказались от отождествления понятия музейной педагогики с использованием музея в целях обучения. Данный термин стал обозначать новую дисциплину, «рассматривающую образовательные проблемы музейной коммуникации» [1, с. 344], направленную на создание благоприятных условий для общения потенциальных посетителей с мировым культурным наследием.

В России представители интеллигенции, в том числе русский философ Н.Ф. Федоров, считали: «Всякий человек носит в себе музей... ибо хранение – закон коренной, предшествовавший человеку, действовавший до него… Музей есть собрание всего отжившего, но именно поэтому-то он и есть надежда века, ибо существование музея показывает, что нет дел конченых… Музей есть высшая инстанция, которая должна и может возвращать жизнь, а не отнимать ее» [2, с. 575]. Б. Столяров, М. Юхневич, М. Волчкова и пр. воспринимали музей как нравственно-воспитательное учреждение, пробуждающее духовность и творческое начало в подрастающем поколении.

В середине XX века чаще всего музеи связывали с деятельностью школ, в том числе особой популярностью пользовались идеи о создании школьного музея. В период 1980 – 1990 гг. создается концепция, направленная на формирование ценностного отношения посетителей к культурно-историческому наследию Родины как равноправных участников коммуникативного процесса. На фоне интеграции с педагогикой и психологией музейная педагогика в ее классическом понимании в России к первой четверти XXI века также исчерпала себя. Музейная педагогика перестала ассоциироваться с одним из специфических средств обучения, адаптации обучающихся к социальным процессам. В настоящее время посещение музея чаще всего воспринимается как одно из средств воспитания студентов, как популярная и доступная форма работы с коллективом.

На рубеже XX – XXI вв. в РФ на уровне администраций области, края активно поддерживается инициатива по созданию этнографических музеев, позволяющих не только сохранять, исследовать, но и возрождать интерес к культуре «малых народов». Понимание музейной педагогики в России, как некогда и в Германии, изменило свое значение, стало специфическим предметом для будущих узких специалистов. Об этом в своих исследованиях пишут К. Султанбаева, А. Ванеев и пр.

В начале XXI века музеи увеличивают интенсивность музейной коммуникации, включают новые современные формы работы с посетителями. Школьники, а также дошкольники с родителями активно посещают программы музеев. Особенной популярностью пользуется «Ночь музеев», а также организованные мастер-классы, встречи с известными людьми, тематические вечера. При этом наблюдается спад посещаемости музея преподавателями и студентами вузов, которые все менее связывают освоение программ гуманитарных дисциплин с экскурсионными программами музея. Возникает закономерный вопрос: почему музейная педагогика в ее классическом понимании, несмотря на то, что С.Л. Троянская, Е.И. Зубкова, Е.М. Коваленко и пр. раскрывают ее образовательные возможности, воспитательный потенциал в развитии общекультурной и пр. компетенций, занимает все меньше места в образовательном пространстве современного вуза?

Мы проанализировали документы двух вузов и одного из популярных музеев Алтайского края и выявили некоторые особенности. В ГМИЛИКА разработана обширная тематика мероприятий «Мир музея. Алтай в российской и мировой культуре», которая включает всевозможные формы работы с различными категориями посетителей и охватывает все разнообразие тем, представленных в музейных экспозициях, а также отдельными экспонатами из фондохранилищ. Темы объединены в комплексные культурно-просветительные программы и циклы примерно двадцати музейных программ. Основная цель данной программы: специфическими музейными средствами приобщать человека к культурным ценностям, формировать способность к их творческому восприятию, развивать личностную культуру.

В приложениях подробно описаны локальные тематические культурно-просветительные программы и циклы. Каждая из таких программ решает конкретные задачи, например: формирование потребности в общении с культурным наследием и ценностного отношения к нему; повышение интереса к экспозициям музея и расширение знаний о культуре, искусстве, истории, накопление эстетического опыта индивида; активизация творческих способностей личности; поиск новых форм осуществления культурно-исторического диалога; воспитание патриотических чувств, любви к родному краю и пр.

Цель и задачи ГМЛИКА частично совпадают с компетенциями в РПД вузов. Например, в Федеральном государственном образовательном стандарте сформулированы основные общекультурные (универсальные) компетенции, на основании которых преподаватели гуманитарных дисциплин вуза составляют рабочие программы. В ФГОС 3++ обращается внимание на развитие у студентов следующих способностей: готовность к саморазвитию, самореализации, к использованию творческого потенциала; способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу; готовность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. Обучающийся должен быть способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия, а также применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия; должен быть готов к работе в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия [3].

Очевидно, что цели и задачи музеев созвучны с требованиями к формированию компетенций при преподавании гуманитарных дисциплин студентам негуманитарных специальностей. При этом сотрудничество вуза и музея часто происходит по личной инициативе какого-либо преподавателя, зависит от сферы его интересов и не всегда вписывается в программу реализации компетентностного подхода средствами музейной педагогики.

Работа педагога вуза, направленная на соединение теории преподаваемых дисциплин с отработкой определённых навыков, включение специфической наглядности и пр. при посещении обучающимися выставок, экскурсий предполагает формирование культуры поведения обучающихся перед посещением музея (изучение основ этикета), организацию посещения музея, проверку творческих работ (эссе, рецензий, рефлексивных сочинений) обучающихся после посещения экскурсии, концерта и пр. мероприятий в музее. Данные мероприятия затратны по времени для педагога и обучающихся, не выгодны в материальном плане, но соответствуют реализации определенных интересов личности и общества.

Например, студенты всегда с благодарностью, с положительными эмоциями отзываются о посещенных мероприятиях. Преподаватели отмечают важность использования подобного рода наглядности (текстов, аудио и видеотехники и пр.) в образовательном процессе при освоении определенной дисциплины, в том числе культурологии, а также незаменимость живого диалога студентов с сотрудниками музея.

В нашем исследовании педагогами вузов отмечается влияние музея на формирование гуманистических и мировоззренческих идеалов, на развитие способности к эстетическому восприятию и переживанию, а также на корректирование мотивации к творчеству. Музей как символ культуры, как диалоговое окно в пространстве и времени незаметно включает обучающихся в образовательный процесс, дает возможность увидеть малоизвестные, нетиражируемые образцы художественной культуры, отличать на практике подлинное искусство от неискусства. В статье «Специфика формирования критериев подлинного искусства и эстетического вкуса на занятиях по культурологии у обучающихся негуманитарных специальностей» авторы отмечают, что искусство вызывает у зрителя позитивные эмоции, возвышенные чувства, а катарсис, отвращает от увиденного или описанного зла. При этом неискусство имеет обратный эффект, а псевдоискусство не вызывает у человека глубокие чувства, искренние эмоции [4].

Посещение музея способствует возникновению у студентов стремления к познанию, интереса, который выражается в большом количестве вопросов к экскурсоводу и педагогу вуза. Кроме того, в эссе и при устном ответе обучающиеся часто подчеркивают, что музейная экспозиция без экскурсовода представляла бы для них сложночитаемый неизвестный текст, который даже после объяснения требует время для его осмысления. Без экскурсовода и пояснений педагога обучающиеся плохо ориентируются в музее, не понимают его структуру, логику расположения залов и экспонатов в витринах, не осознают их историческую, художественную ценность и значимость. Для многих студентов концерт, встреча с писателями, фотографами живой природы, знакомство с подлинниками живописи, скульптуры является их первой встречей с “носителями живой культуры”. Удивление, восхищение побуждают к дальнейшему самостоятельному поиску информации. Многие из студентов видели шедевры, слышали классическую музыку только виртуально, большинство было знакомо только с суррогатами из СМИ. У обучающихся после экскурсии в музее складывается не фрагментарное, а целостное представление о культуре малой Родины, ее истории.

Представители иных стран, регионов до посещения музеев г. Барнаула воспринимали город, в котором они получают образование, как один из непримечательных провинциальных городков. Мнение данных студентов существенно меняется после знакомства с историей культуры города Барнаула именно в музее, где они увидели не только артефакты, но и познакомились с биографией великих личностей-символов, неравнодушно относящихся к судьбе горожан, жертвовавших не только материальным благополучием, но и здоровьем, жизнью для процветания города. Для будущих врачей, агрономов, ветеринаров данные экскурсии скорректировали их ценностные ориентации, выявили новые варианты идеалов, цели и смыслы жизни человека.

В подтверждение актуальности выдвинутых на основании многолетнего анализа письменных работ и устного опроса студентов тезисов нами был проведен социологический опрос методом анкетирования. В исследовании приняли участие 183 студента первого и второго курсов Алтайского государственного медицинского университета и Алтайского государственного аграрного университета. Целью нашего исследования было изучение степени значимости посещения культурных мероприятий музея обучающимися негуманитарных вузов г. Барнаула в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла, а также в рамках проводимых воспитательных мероприятий кураторами вузов.

Следует учитывать, что второй – четвертый семестр у студентов вуза начинается примерно с середины февраля, а введение режима самоизоляции с конца марта нивелировало возможность посещения музеев и иных культурных учреждений г. Барнаула. Данный факт скорректировал особенности ответов и направленность нашего исследования.

Характерно, что всего лишь половина опрошенных посещали музей за последние шесть месяцев (50,5%). Это вполне объяснимо, так как основным видом деятельности респондентов является образовательная, а самоподготовка и самообразование у студентов указанных вузов в таком виде не предусмотрена. Однако, как показали результаты исследования, именно преподаватели вузов, кураторы групп являются основным источником информации (45%) о культурных мероприятиях, а также о выставках, спектаклях, проводимых в городе. Еще одним из самых значимых источников передачи информации являются СМИ (28%), в том числе группа музея в социальной сети (8%), что вполне объяснимо в условиях информационного общества. Вместе с тем необходимо отметить, что сайт вуза и кафедры рассматривается студентами как наименее компетентный источник информации о культурной жизни города. Всего 2% опрошенных молодых людей указали на него. В связи с этим можно рекомендовать в первую очередь руководству, а также техническим службам вузов размещать на официальных сайтах актуальную, разнообразную, интересную для студентов информацию о культурных мероприятиях, учреждениях г. Барнаула для оптимизации организации воспитательной работы в вузах.

В ходе опроса студентам также задавались вопросы об их отношении к посещению музеев города, а также значении этих мероприятий в их личной жизни. Большинство опрошенных студентов ответили, что посещение музея вызывает у них положительные эмоции: моральное удовлетворение (52%), удивление (25%), радость (14%). Молодые люди приходят в музей для того, чтобы интересно и с пользой провести время (50%), получить эстетическое удовольствие (36,1). При этом 65% всех опрошенных обучающихся обычно посещают выставки случайно, спонтанно. Как указывалось выше, чаще всего это делается в контексте изучения дисциплин гуманитарного цикла, а также в результате знаний, полученных на кураторских часах. Отсюда желание большинства опрошенных (74%) увидеть

артефакты, узнать дополнительную информацию, желание посетить музей. И только 10% студентов рассматривают посещение музея как бесцельное времяпровождение.

Чаще всего молодые люди ожидают от посещения музея получения новых знаний и качественной информации (71%), что вполне естественно для обучающегося человека, стремящегося к знаниям. 79% респондентов утвердительно ответили на вопрос: «Помогает ли посещение музеев в изучении дисциплин гуманитарного цикла, преподаваемым в вузе?». Среди основополагающих критериев при выборе музеев студенты выделили: желание узнать что-то новое, познакомиться с интересными людьми (39%); желание приобщиться к искусству, к высшим идеалам (35%); желание отдохнуть, интересно провести время (22%).

В связи с пандемией коронавируса и переходом на дистанционное обучение студентам, у которых по плану культурология проходила во втором – четвертом семестрах, было предложено посетить культурные мероприятия (выставки, спектакли) онлайн. Обучающимся были даны ссылки на ресурсы, задания, в том числе они должны были ответить на вопросы, поработать с тезисами, написать рецензию и пр. Одна из студенток по поводу предложенного задания написала: «Я поняла, что, находясь в самоизоляции, нужно выкраивать время для саморазвития, а не только зацикливаться на учебе или работе». Проанализировав работы студентов 1 – 2 курса, мы пришли к следующим выводам.

Большинство студентов отметили, что реальное посещение музея, выставки, концерта более познавательно, эмоционально насыщенно, чем виртуальное. Обучающиеся отметили, что при реальном посещении выставки, концерта реализуется принцип наглядности в учебной деятельности, удовлетворяются особые интересы человека, устанавливаются связи между прошлым и настоящим. «Музей – это остров духовности в современном художественном процессе. Атмосфера музейного пространства способствует формированию образного и эстетического воспитания, художественного вкуса, закрепляет эмоциональную отзывчивость, нравственность».

Обучающиеся написали, что некоторые виртуальные выставки, размещенные на сайтах отечественных музеев, не соответствуют даже пресс-релизу реальной выставки. Кроме того, студенты посчитали, что трудно назвать выставкой то событие, где отсутствует реальный музейный предмет, а его виртуальный образ не способен сформировать эмоционально-чувственные впечатления, создать живую атмосферу погружения в мир искусства. Виртуальное посещение выставок обучающиеся сравнили с просмотром картинок в Интернете, с употреблением подделок/суррогатов, особенно в тех случаях, когда было невозможно рассмотреть заинтересовавших объект (макет космического корабля) и получить подробную информацию, как, например, при чтении таблички перед экспонатом в музее. Студенты писали: «Невозможно прочувствовать все тонкости произведений искусства, находясь дома, мы должны побывать в тех местах, где они были сотворены, так как все картины, архитектурные сооружения, скульптуры были сделаны в том или ином месте и пропитаны этой культурой».

Отсутствие живого звука голоса, тембра речи, «теплых улыбок и трогающих слез», установления зрительного контакта, выделения особенностей сочетания цветов, особых запахов, акустики данных культурных учреждений, а значит, и невозможность формирования эмоционального отклика, чувств, особой атмосферы отмечали большинство студентов первого курса. Многие посчитали, что информация дается сухо, холодно, не чувствовали тепла, отдачи – эмпатии. Обучающихся угнетала пустота, отсутствие не только экскурсовода, но и иных посетителей, огорчало неимение возможности сфотографироваться на память на фоне понравившегося предмета. Студенты писали, что не чувствуют «силу толпы», нет той синергии с людьми, которая возникает только при живом посещении», что они не могут через экран чувствовать настроение героев. Обучающиеся считают: несмотря на то, что многое увиденное у них вызвало удивление, без особых эмоций, чувств, такое посещение скоро забудется. Первокурсники писали, что «живое» изучение экспонатов – это то, к чему должен стремиться искатель ярких впечатлений и незабываемых эмоций».

При этом обучающиеся отмечали, что в виртуальном музее можно весело и интересно провести время, это удобно, безопасно. Кроме того, студенты неоднократно подчеркивали информативность, познавательность таких посещений, уникальную возможность рассмотреть некоторые детали экспонатов, которые часто в музее находятся под стеклом или даже в хранилище.

Будущие клинические психологи отметили немаловажные детали использования виртуальных экскурсий при работе с особенными детьми. Например, скорость передвижения по залам, возможность не по порядку переходить из зала в зал, покинуть и продолжить экскурсию в любой критический момент. Кроме того, студенты подчеркнули снижение уровня тревожности в процессе расширения кругозора особых детей, приобщения их к прекрасному.

Также многие студенты указали, что Интернет позволяет бесплатно посещать места, которые в силу материальных и временных затрат многим молодым людям, в том числе студентам, недоступны. Действительно, виртуальный музей дает возможность посетителю исполнить мечту, посмотреть выставку в максимально комфортных для него условиях, с чашкой чая или кофе, в свободное от занятий время, когда реальные музеи и театры уже не работают.

Обучающиеся отнесли к несомненным плюсам то, что виртуальный музей может работать на протяжении длительного времени, изучить предметы виртуальных экспозиций возможно из любого уголка мира, количество посетителей виртуального музея не ограничено. При этом виртуальное посещение культурного мероприятия, объекта многие рассматривают в качестве стартовой площадки для реального посещения данного музея, театра. Кроме того, студенты подчеркнули, что если посещение мероприятий в Москве, Санкт-Петербурге, за границей для многих недоступны, то посещение местных спектаклей частично компенсируется (предоставляется скидка), а посещение выставки в своем городе не требует серьезных затрат. Обучающиеся посчитали, что те молодые люди, которые умеют распределять свое время, не имеют ограничений для наслаждения подлинным искусством.

Также большинство студентов согласились с тезисом, что 3D способно заменить любое реальное посещение музея, выставки, но не спектакль, концерт. «Я бы согласилась посетить музей или выставку виртуально, даже если бы у меня была возможность посетить их реально, но я бы никогда не согласилась с виртуальным посещением концерта или спектакля, будь у меня возможность их реального посещения. Я, конечно, смотрю записи с концертов, мюзиклов, но у меня просто нет возможности посетить эти мероприятия, так как они уже давно прошли, хоть я бы и хотела там оказаться». Также обучающиеся отметили, что экскурсии во многих музеях ведутся на английском, французском, немецком, которыми обучающиеся не владеют свободно, и без русского перевода им было сложно понять многие тонкости в описании экспонатов.

Обучающиеся отметили, что в 3D-галерее можно подробно рассмотреть картины в хорошем качестве изображения, узнать много нового, произвести тематическую подборку, например, про детский портрет, про идеалы красоты в определенную эпоху, можно сортировать произведения по хронологии, по имени автора в алфавитном порядке и пр. «Трудно себе представить посетителя музея, который с лупой подходит к картине и изучает детали. А на сайте Эрмитажа это можно сделать одним щелчком мыши. Еще труднее представить себе человека, который, задавшись целью ознакомиться с развитием детского портрета в мировой живописи, бегает из зала в зал по всему музею в поисках изображений детей. А на сайте того же Эрмитажа или Лувра это делается двумя щелчками мыши». Кроме того, любители виртуальных игр оценили технические возможности некоторых видеороликов и сравнили свои ощущения с эффектом, который в начале XX века произвел показ фильма «Прибытие поезда» братьев Люмьер, охарактеризовав такой эффект как одновременно и пугающий, и восхищающий.

При виртуальном посещении у посетителей есть возможность изучить потолок, мозаику на полу и пр. детали интерьера, рассмотреть изображение во всех ракурсах, прослушать именно ту информацию, которая заинтересовала, опустив малоинтересные детали. Например, многие студенты были восхищены театром-музеем Сальвадора Дали в Фигерасе, Государственным музеем истории космонавтики в Москве, Московским Дарвиновским музеем, Третьяковской галереей, музеем Ван Гога в Амстердаме, Национальным музеем естественной истории и Лувром в Париже, Берлинским музеем естествознания, национальным музеем Кореи в Сеуле и пр. При этом подчеркивали, что «компьютеры на сегодняшний день, хотя и достигли высокого уровня, всё равно не смогли передать красочность, объёмность предметов, скульптур, картин в своей полноте». Кроме того, первокурсники писали, что «от реального посещения мероприятий ты получаешь больше удовольствия, ты готовишься к их посещению и предвкушаешь момент», что каждое посещение уникально, остается надолго в памяти именно за счет полученных впечатлений. Студенты считают, что человек, посещающий культурные мероприятия виртуально, «не получит тех же ощущений, это как учить теорию, но не выходить на практику».

Прослушивая короткие рассказы Чехова в театре-студии Современник или просматривая спектакли театра-студии под руководством О. Табакова, изучая спектакли Большого театра, театра на Таганке, обучающиеся не получили полной эмоциональной отдачи, хотя такой опыт был для них очень интересен. Студенты писали, что при реальном посещении свет, спецэффекты, запахи и пр. погружают зрителя в события, в иную эпоху, т.е. переносят в другое пространство и время вместе с актерами. При просмотре спектакля в записи такие чувства и эмоции, по мнению обучающихся, отсутствуют. Обучающиеся писали, что чаще всего мозг только следит за сюжетом, анализирует актерскую игру, технику исполнения, декорации, костюмы.

Интересно отметить, что некоторые первокурсники впервые побывали не только в виртуальных музеях, но и в музеях вообще. Они связывали свою жизнь исключительно с будущей профессией и не думали о значении культуры для человека. После посещения музеев и театров онлайн один из студентов написал следующее: «Культура – это явление, имеющее колоссальное влияние на настоящее и будущее. Без нее человек вскоре начнет деградировать и сводить все свои порывы к уровню инстинктов. Ее очень важно поддерживать и актуализировать. Каждое посещение музея – это своеобразный вклад отдельного индивидуума в дальнейшее развитие своего народа».

Кроме того, некоторые студенты вспомнили ранее изученный материал, в том числе рассуждения Ю. Лотмана и пр. авторов статей об искусстве. «Действительно, что бы ни было, по мере своих возможностей мы должны посещать музеи, выставки смотреть спектакли, оперные постановки, то есть развиваться. Ведь без этого всего мы никуда, без искусства мы никуда, потому что, как бы странно это не звучало, оно в нас, а мы в нем…». При этом в качестве вывода многие студенты еще раз подчеркнули, что нельзя экономить на чувствах, т.к. «даже самая красочная, качественная и интересная виртуальная экспозиция

музея не сможет до конца нам передать то ощущение, которое возникает при общении, соприкосновении с подлинным искусством. Это и есть самое главное и ценное в посещении выставочных залов, театров».

Проанализировав анкеты о реальном посещении музеев, а также эссе студентов о виртуальном путешествии в мир культуры, мы пришли к следующим выводам. Предметно-информационная и эмоционально-ценностная обогащенность, знаково-символьная насыщенность, тиражируемость высоких образцов творческой деятельности, гражданско-патриотическое воспитание, научно-исследовательский и, конечно, высокий образовательный потенциал музея в условиях модернизации профессионального образования и реализации личностно ориентированного и компетентностного подходов очевиден для преподавателей гуманитарных предметов и кураторов вузов. Посещение музейных программ позволяет установить взаимосвязь теоретической подготовки и практических умений, навыков обучающихся. Именно погружение в определенную временную эпоху прошлого позволяет развивать эстетический вкус; прочувствовать, понять особенности жизни и быта людей с иным мировоззрением, ментальностью; популизировать желание изучать оригиналы артефактов для познания прошлого, восстановления особенностей диалога между культурами; вызывает стойкий интерес познать секреты изготовления предметов, формирует новые умения и навыки, пробуждает творческий потенциал у подрастающего поколения.

При изучении культурологии, межкультурных коммуникаций очевидна интеграция образовательного, информационного, воспитательного, культурно-исторического, эстетического направлений развития личности. Наглядность, доступность, динамичность, содержательность материала, сочетание предметного мира музея с РПД курса (философии, культурологии и пр.), контекстное формирование гуманистических ценностей, активной гражданской позиции, высокой культуры будущего специалиста, представителя интеллигенции сложно представить без диалога вузов с музеями, театрами города, края, страны.

Мы считаем, что работа вуза и музея должна быть более целенаправленной, организованной в соответствии с целями и задачами не только РПД, но и воспитательной работы в вузе. Куратору необходимо составить реестр музейных программ по направлениям воспитательной работы. Преподавателю курса желательно заранее спроектировать диалог между обучающимися, музейными работниками; целенаправленно формировать культурно-педагогическое пространство с помощью информационных технологий (посещение виртуальных музеев); скоординировать содержательный материал курса с тематическими мероприятиями музея, в том числе спланировать урочную и внеурочную деятельность обучающихся, организованные и самостоятельные варианты посещения музея студентами вуза.

Несмотря на времязатратность данных мероприятий, следует учитывать социальный заказ российского общества, интересы страны не только в обучении, но и в воспитании подрастающего поколения. Сочетание виртуального и реального посещений учреждений культуры (в зависимости от ситуации при приоритете последнего) раскрывает новые возможности в диалоге поколений, в формировании эстетического вкуса, этических ценностей и идеалов подрастающего поколения. Без эмоционального отклика обучение невозможно. Эмоция, эмпатия стали дефицитом в современном информационном обществе, и сотрудничество вузов с музеем в России вышло на новый виток синергийной реализации целей и задач. Планирование, организация, координация работы вуза и музея позволит в полной мере реализовать не только программы, компетенции, но и будет иметь более широкий положительный резонанс для самосовершенствования личности студента.

Библиографический список

1. Шеховская Н.Л., Мандебура Е.П. Музейная педагогика: историко-педагогический анализ. *Научные ведомости Белгородского государственного университета: Гуманитарные науки.* 2011; № 6 (101): 343 – 350.
2. Федоров Н.Ф. *Музей, его смысл и назначение*. Сочинения. Москва, 1982.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Available at: http://fgosvo.ru
4. Логинова Н.С., Пономаренко О.П. Специфика формирования критериев подлинного искусства и эстетического вкуса на занятиях по культурологии у обучающихся негуманитарных специальностей. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 113 – 115.

References

1. Shehovskaya N.L., Mandebura E.P. Muzejnaya pedagogika: istoriko-pedagogicheskij analiz. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta: Gumanitarnye nauki*. 2011; № 6 (101): 343 – 350.
2. Fedorov N.F. *Muzej, ego smysl i naznachenie*. Sochineniya. Moskva, 1982.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. Available at: http://fgosvo.ru
4. Loginova N.S., Ponomarenko O.P. Specifika formirovaniya kriteriev podlinnogo iskusstva i `esteticheskogo vkusa na zanyatiyah po kul'turologii u obuchayuschihsya negumanitarnyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 5 (78): 113 – 115.

Статья поступила в редакцию 18.05.20

УДК 37.06 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00489

***Marin E.B.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Far Eastern Federal University; senior lecturer, Branch of Vladivostok State University of Economics and Service (Nakhodka, Russia), E-mail: egor-marin@yandex.ru*
***Moroz R.V.**, MA student (Psychology) Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: rmoroz@rambler.ru*

SOME CHARACTERISTICS OF THE IMAGE OF THE MAIN TRADITIONAL CONFESSIONS OF RUSSIA IN THE UNDERSTANDING OF STUDENTS. The article describes a study that reveals significant features of the image of traditional confession in Russia – Orthodoxy, Islam and Buddhism among students of Primorsky Krai. The study is characterized by a representative sample and provides an understanding of youth perceptions regarding significant religious denominations. The study has significant novelty, since the use of the projective method of group associative experiment to elucidate attitudes toward religious phenomena has not been done in Russia before. The results obtained indicate that young people in Russia do not receive enough education to form an adequate idea of religious traditions. This impoverishes the formation of a culture of young people, introduces serious distortions in understanding a number of processes in public life, reduces the ability to withstand manipulations in the information space due to a lack of objective data.

Key words: **religion, confession, free associations, image, Orthodoxy, Islam, Buddhism.**

***Е.Б. Марин**, канд. ист. наук, доц., Департамент психологии и образования. Дальневосточный федеральный университет г. Владивосток; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, филиал в г. Находка. E-mail: egor-marin@yandex.ru*
***Р.В. Мороз**, магистрант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: rmoroz@rambler.ru*

НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗА ОСНОВНЫХ ТРАДИЦИОННЫХ КОНФЕССИЙ РОССИИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению характеристик образа основных традиционных конфессий России – православия, ислама и буддизма – в представлении студенческой молодежи Приморского края. Исследование характеризуется репрезентативной выборкой и дает понимание о представлениях молодежи относительно значимых религиозных конфессий. Исследование обладает значительной новизной, так как использование проективного метода группового ассоциативного эксперимента для выяснения отношения к религиозным феноменам ранее в России не производилось. Полученные результаты свидетельствуют, что молодые люди в России не получают достаточного образования для формирования адекватного представления о религиозных традициях. Это обедняет формирование культуры молодых людей, вносит серьезные искажения в понимание ряда процессов общественной жизни, уменьшает способность противостоять манипуляциям в информационном пространстве из-за недостатка объективных данных.

Ключевые слова: **религия, конфессия, свободные ассоциации, образ, православие, ислам, буддизм.**

Во все эпохи человеческого существования религия занимала важное место в жизни человека и общества. До недавнего времени исповедание какой-либо религии было обязательным элементом человеческого существования, и безрелигиозное общество трудно было себе представить. В течение тысячи лет православное христианство во многом определяло культуру и быт русского человека, его моральные и нравственные ценности. Для некоторых других народов России определяющей культуру религиями были ислам и буддизм. Но XX век внес свои коррективы, и суровый эксперимент, поставленный над российским обществом, серьезно изменил его, в том числе с точки зрения культурных норм и ценностей. Совсем избавиться от религии советской власти не удалось, но, безусловно, слом тысячелетней традиции отозвался подвижкой морально-нравственных норм и ценностей. Новая идеология провозгласила необходимость формирования особого «советского человека», строителя новой, лучшей жизни, свободного от «религиозных предрассудков», для чего была выстроена единая система воспитания от детского сада до рабочего коллектива. Но Советский Союз распался, и российская система образования осталась без какой-либо внятной системы воспитания. Конечно, официальный отказ от атеистической марксистско-ленинской идеологии не мог быть приказом для всех людей, принявших эту идеологию как некую квазиверу, перестать ее исповедовать. С другой стороны, с 90-х годов прошлого столетия мы наблюдаем религиозный ренессанс: все традиционные религии России «восстали из пепла». Но современная Россия провозгласила себя светским государством и дистанцируется от прямой поддержки религиозных конфессий, особенно в сфере образования. Это представляется логичным, но такая отстраненная позиция государства имеет и оборотную сторону: российская система образования потеряла воспитательный потенциал, ибо не может определиться, на основании какой системы ценностей воспитывать подрастающее поколение. С одной стороны, потенциал традиционной и религиозной культур для воспитательных целей вроде бы понимается: в Федеральном государственном образовательном стандарте есть образовательные области ОРКСЭ (основы религиозных культур и светской этики) и ОДНКНР (основы духовно-нравственной культуры народов России), целью которых ставится «воспитание способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию. Формирование первоначальных представлений о светской этике, об отечественных традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России» [1]. С другой стороны, наполнение этих образовательных областей оставляет желать лучшего. Стандарт под эти цели выделяет только 32 часа учебного времени в 4 классе, представляя все остальное на усмотрение школы, которая, как известно, очень ограничена и в часах школьного компонента, и в их финансировании, и в оплате труда специалистов, которые могут организовать внеклассную и внеурочную деятельность.

Представляется полезным определить, дают ли усилия по формированию представлений об отечественных традиционных религиях результат, сформировано ли у молодых людей представление о традиционных конфессиях России.

В своем исследовании мы решили сконцентрироваться на изучении образа представителей традиционных конфессий России, поскольку образ верующих более конкретен и отражает представления о самих конфессиях. Кроме того, такой подход поможет определить, в какой мере традиционные конфессии сохраняют привлекательность для молодого поколения.

Такое исследование с применением психологических методов является одним из первых, что придает ему существенную новизну.

Согласно М.С. Топчиеву, «уже в эпоху эллинизма традиционные маркеры (кровное родство, территория, язык) уступают место религии в формировании границ между своими и чужими, а в средние века в силу теоцентричности культуры становятся базовыми» [2, с. 319]. Сегодня, в эпоху глобализма, на формирование границ между своими и чужими оказывает воздействие куда больше факторов, поэтому часто религиозные противоречия уходят вглубь, становятся неочевидными. Но мы совершим большую ошибку, если решим, что они перестали действовать.

Значительный интерес вызывает исследование образа представителей ислама. Для российского государства исламский фактор есть субъект не только внутренней, но и внешней политики. С одной стороны, Россия выстраивает взаимовыгодные отношения с мусульманскими странами. С другой стороны, есть угроза религиозного экстремизма. Во многом именно стремлением противодействовать этой угрозе продиктовано, например, участие российского ограниченного контингента в войне в Сирии: первые лица государства неоднократно заявляли, что уничтожить рассадник терроризма проще и выгодней на чужой территории, чем воевать со все новыми партиями террористов, посылаемых к нам оттуда. И это не пропаганда, эти заявления базируются на реальных цифрах. Например, Малахов Ю.И. подчеркивает как достижение, что всего 70 человек в Башкирии уехали воевать за ИГИЛ в 2016 году [3, с. 43]. У нас нет данных по Кавказским республикам и Татарстану, но, если экстраполировать, можно предположить, что несколько сотен граждан России, потенциально склонных к террору, ежегодно «перемалываются» только на Ближнем Востоке. Конечно, в сравнении с общим количеством граждан России, исповедующих ислам, это небольшая цифра. Однако понимать, какие причины способствуют возникновению и проникновению идей джихада на российскую почву, и как умело противостоять им не только силовыми средствами, но, прежде всего, с помощью религиозного просвещения, вопрос немаловажный.

Кроме того представители исламских стран являются самыми активными участниками внутренней и внешней миграции в России. О том, что в российском обществе существуют глубинные противоречия, связанные с мигрантами, свидетельствуют существующие исследования. Например, подобное изучение молодежи было проведено в 2016 году среди студентов вузов г. Екатеринбурга (выборка около 400 человек). Автор исследования Е.В. Грунт пишет, что «образ представителей ислама в целом, а также мигрантов, его исповедующих, в частности, по мнению российских студентов, в основном отрицательный. Респонденты рассматривают таких мигрантов как людей, которые не уважают представителей местного сообщества (45,0% респондентов), отказываются интегрироваться в российскую культуру, изучать русский язык, русские традиции и т.д. (36,7% респондентов). Кроме того, негативное отношение респондентов к людям с Южного Кавказа, из Кыргызстана, Таджикистана, Узбекистана, к людям, исповедующих ислам в целом, связано с их личностными особенностями (проявление агрессии, нетерпимости к представителям другим конфессий, склонность к терроризму и т.д.). Эти мигранты воспринимаются студентами как высокомерные, глупые, необразованные, лицемерные, некультурные люди, склонные к преступлениям и желающие навязывать принимающим их сообществам свои собственные правила» [4, с. 77].

Нас интересовал также вопрос, как современный молодой человек относится к православному христианству и буддизму. Лишь ограниченный объем информации мы можем почерпнуть из социологических исследований. Прежде всего, потому, что мы говорим о вещах, которые трудно осознаются человеком, о которых он, как правило, специально не думает и не имеет готовых формулировок на этот счет. Поэтому стандартные социологические методы опроса, интервью и им подобные не всегда могут дать нужный эффект.

Но нам на помощь может прийти психология, которая имеет в своем арсенале так называемые проективные методы, которые обращаются прямо к бессознательному человека и позволяют выявить неосознаваемые черты того или иного образа окружающего мира. Имеется некоторый опыт проведения подобных исследований для выявления политических предпочтений и этнических стереотипов [5, 6]. В отношении опыта исследования образа представителей религиозных конфессий тщательный анализ российских источников не дал ничего.

Тем более будет интересно рассмотреть результаты исследования, проведенного нами в Приморском крае в октябре – ноябре 2019 года. В нем приняли участие студенты Дальневосточного федерального университета (ДВФУ) (теология, религиоведение, психология, конфликтология, социальная работа, востоковедение и африканистика, филология) – 99 человек; курсанты и студенты технических специальностей Морского государственного университета (МГУ) (судомеханика и технология транспортных процессов) – 92 человека, обучающиеся на 2 – 4 курсах, и студенты филиала Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) в г. Находке (специальности управление персоналом и государственное и муниципальное управление) – 20 обучающихся 2 – 3 курсов. Всего двести одиннадцать человек: 107 юношей и 104 девушки возрастом от 18 до 22 лет. Выборка охватывает студентов технических и гуманитарных специальностей примерно поровну, юношей и девушек также примерно поровну.

С целью отразить различные компоненты образа представителей традиционных конфессий мы использовали надёжный семантический метод свободных ассоциаций. Метод свободного вербального группового ассоциативного эксперимента позволяет выявить как рациональные представления людей, так и элементы неосознаваемых представлений.

Алгоритм применения методов психосемантики описан в работах отечественных авторов В.Ф. Петренко и В.П. Серкина [7, 8].

Как полагает В.Ф. Петренко, психосемантические методики особенно эффективны при изучении глубинных, часто мало отрефлексированных представлений групп людей. Они могут быть применены при реконструкции системы категорий, применяемых обществом при оценивании представителей конфессий, и для определения их места в такой системе категорий [7].

Получив от опрошенных набор ассоциаций к каждому стимулу (ассоциативное поле), мы провели подсчёт частоты встречаемости каждой ассоциации. Список ассоциаций был редуцирован (сокращен в объеме) благодаря объединению одинаковых или очень близких по смыслу ассоциаций. Затем были выделены основные категории ассоциаций по разработанной авторами методике типологизации материала ассоциаций к подобным стимулам. Данная методика типологизации ассоциаций прошла экспертную оценку трех специалистов в области психологии и теологии с достаточным опытом научной работы.

Ассоциативные универсалии представлены далее в таблицах. В нашем исследовании предлагалось дать 3 – 5 ассоциаций на стимулы «типичный православный», «типичный мусульманин» и «типичный буддист». Всего было получено 800 ассоциаций на фразу «типичный православный», 716 ассоциаций на фразу «типичный мусульманин» и 643 ассоциации на фразу «типичный буддист». Согласно имеющимся социологическим исследованиям, на территории России примерно 95% населения исповедуют православие, ислам или являются неверу-

Таблица 1

Категории и подкатегории, выделенные при ассоциативном эксперименте на каждый из стимулов

	православный		**мусульманин**		**буддист**	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1. Религиозные понятия, символы, действия	**525**	**66%**	**339**	**47%**	**305**	**47%**
1.1 Божество, святые	71	13%	54	16%	95	32%
1.2 Религиозные предметы	204	39%	52	15%	26	9%
1.3 Религиозные действия	118	23%	106	31%	83	27%
1.4 Религиозные символы	12	2%	6	2%	6	1%
1.5 Религиозные представители	36	7%	7	2%	25	8%
1.6 Религиозные праздники	45	8%	2	1%	1	0%
1.7 Заповеди, наставления, тексты	34	6%	108	32%	55	18%
1.8 Прочее	12	2%	4	1%	14	5%
2. Человеческие качества	**177**	**23%**	**203**	**28%**	**237**	**38%**
2.1 Внешний вид	22	12%	43	21%	30	13%
2.2 Положительные качества	95	54%	54	27%	178	75%
2.3 Отрицательные качества	49	25%	83	41%	17	7%
2.4 Нейтральные (неопределенные) качества	18	10%	23	11%	12	5%
3. Религия и мир	**68**	**8%**	**109**	**15%**	**4**	**0%**
3.1 Отношения с государством и обществом	41	60%	43	39%	4	100%
3.2 Семья, положение женщины	10	15%	66	61%	0	0%
3.3 Деньги	17	25%	0	0%	0	0%
4. География, природа, культура	**6**	**1%**	**52**	**7%**	**89**	**14%**
5. Прочее	**17**	**2%**	**13**	**2%**	**7**	**1%**

ющими [9]. Поэтому можно было ограничиться этими двумя конфессиями. Но так как исследовать предполагалось молодых людей, интересно было посмотреть еще их отношение к буддизму, который имеет сегодня большое освещение в информационном пространстве, направленном на молодежную аудиторию.

Полученное количество ассоциаций уже указывает на то, что православие обычному российскому студенту известно в большей степени, буддизм – в меньшей. Ислам занимает промежуточную позицию. Для содержательного качественного анализа представленных ассоциаций они были разбиты на категории, которые выстроились следующим образом.

Для дальнейшего анализа примем вполне логичное допущение, что в образе типичного представителя конфессии отражается образ самой конфессии, и об этом свидетельствуют большинство полученных ассоциаций. Но постановка задачи именно через образ представителя конфессии в большей степени привносит человеческое измерение и помогает получить шкалу позитивного/негативного отношения к конфессии, потому что такую оценку можно дать только через человека. Кроме того, мы стремились выявить представления респондентов о роли и месте конфессии в общественной жизни.

Первое, что обращает на себя внимание, что молодые люди имеют большее представление о религиозных аспектах конфессиональной жизни, чем мы предполагали вначале. Один из мифов общественного сознания гласит, что современная молодежь мало интересуется вопросами религии, и в отсутствии возможности получить сколько-нибудь систематическое религиозное образование такая осведомленность выглядит поразительной. Вполне объяснимо, что студенты больше знают православие, менее – ислам и хуже всего буддизм. Что касается православия, удивительным является то, что в перечислении религиозных атрибутов коллективное сознание достаточно верно расставляет акценты: мы видим большее количество ассоциаций на ключевые вероучительные моменты православия и меньшее – на второстепенные. Например, студенты дают 42 ассоциации на имя «Иисус Христос» и только 8 ассоциаций, связанных со святыми и Божией Матерью. Зато «церковь» – это 75 ассоциаций, «крест» – 47. Вообще, православие в представлении молодых людей есть вера «предметно-деятельная». Самая большая подкатегория в категории «религиозные понятия, символы, действия» – «религиозные предметы» – всего 204 ассоциации. Второе место занимает подкатегория «религиозные действия» – 118 ассоциаций. Из них молитва – 30, крещение – 24, вера – 17, пост – 17. И только следующей по количеству ассоциаций является подкатегория «божество, святые» – 71. Далее идут «религиозные праздники», всего 45 ассоциаций и из них (к чести наших студентов) 35 – «Пасха». Вторым идет «Рождество» – 7, и это «ухватывание» коллективным сознанием центрального значения Пасхи в христианском вероучении в пику информационному полю, которое как раз гораздо больший акцент делает на зимние праздники – Новый год и Рождество, еще раз подтверждает проявившуюся в данном исследовании способность сохранять коллективным разумом какие-то основополагающие идеи даже в отсутствии их сознательной актуализации и несмотря на противоположный информационный фон.

Ислам в представлении студентов – это религия Книги. Подкатегория «заповеди, наставления, тексты» собрала 108 ассоциаций (ср.: православие – 34, буддизм – 55), из них 79 – это «Коран». Для сравнения «Аллах», имя Бога, имеющее в исламе огромное значение, имеет только 40 ассоциаций. Интересно, что хотя в вероучении ислама студенты не так хорошо расставляют акценты (это как раз вполне объяснимо: для подавляющего большинства студентов традиция ислама, в отличие от традиции православия, является совсем внешней, не воспринятой ни через быт, ни через культуру), «попадания» тоже есть. Ислам в представлении наших респондентов тоже деятельная религия. Подкатегория «религиозные действия» собрала 106 ассоциаций.

Буддизм в представлении наших молодых людей – это религия Будды. Слово «Будда» набрало 88 ассоциаций, абсолютное первое место среди вообще всех ассоциаций. Вообще в диаде «божественное – человеческое» буддизм в представлении наших студентов имеет наиболее выраженную «человеческую» составляющую и наименьшую «божественную». В категории «религиозные понятия, символы, действия»: православие – 532 ассоциации, ислам – 339, буддизм – 305. Категория «человеческие качества»: православие – 177 ассоциаций, ислам – 203, буддизм – 237. Очевидно, что большинству студентов религиозное содержание буддизма знакомо плохо. Это также вполне понятно: если к православию студенты имеют возможность приобщаться через внешние формы и внутреннюю передачу традиции через культуру, к исламу – хотя бы через внешние формы (ибо контакты с представителями ислама и с их культурой имеют место), образ буддизма практически полностью умозрителен и в большей степени создается действием информационного поля со всеми его мифами и фейками.

Ассоциации в категории «человеческие качества» также подтверждают вышеизложенный тезис. Подкатегория «внешний вид» менее всего наполнена для православных (22 ассоциации) и более всего для мусульман (43 ассоциации). Видеть православного привычно, мусульманин больше привлекает внимания. Вид буддиста еще более экзотичен, но наши респонденты редко встречаются с реальными буддистами, поэтому ассоциаций на внешний вид больше, чем для православного, но меньше, чем для мусульманина (30 ассоциаций). Очень красноречивым показателем является баланс положительных/отрицательных человеческих качеств. Для православного он составил 95 против 49. На первый взгляд, мы имеем выраженную противоречивую оценку. Но анализ самих ассоциаций показывает, что все отрицательные характеристики имеют случайный характер: подавляющее их большинство встречается один раз и только три из них – два раза. Среди положительных мы имеем 5 неслучайных характеристик (для нашей выборки неслучайными являются ассоциации в количестве пять и более) [10], причем абсолютным рекордсменом является ассоциация «добрый», которая встречается 16 раз. Учитывая большое количество отрицательных коннотаций к представителям православия в современном информационном поле (и очень малое количество положительных), мы ожидали гораздо большей негативной оценки. Забегая вперед, хочется отметить, что значительной негативной оценки мы ждали и в подкатегории «деньги». Но там оказалось только 17 ассоциаций. И из них негативных – не более десяти. Получается, что негативный информа-

ционный фон все-таки остается поверхностным и не проникает на большую глубину сознания наших респондентов. Для мусульман соотношение составляет 54 против 83, и это реальный повод задуматься. Ибо даже среди 54 положительных характеристик нет ни одной, составившей больше трех ассоциаций. А среди отрицательных такие есть. И две из них являются неслучайными: «агрессивный» – 8 и «грубый» – 7. Зато буддист, с точки зрения молодых людей, – это практически идеальный человек: 178 против 17. В отсутствии возможности видеть реальных представителей буддизма налицо сильная идеализация образа представителя этой религии. Самое главное качество, выделяемое респондентами, – это «спокойствие» – 55(!) ассоциаций. Далее идет «умиротворение», ассоциация, похожая по смыслу, – их 13.

В категории «религия и мир» умозрительные представления молодежи о буддизме проявляются особенно ярко. В этой категории оказалось только 4 ассоциации. Буддизм отсутствует в реальной жизни молодых людей. Для православного таких ассоциаций оказалось 68. Неслучайными из них являются только характеристики идентичности: «русский» – 8, «славянин» – 6, «Россия» – 5. Более всего ассоциаций в этой категории оказалось относительно мусульманина – 109. Особенно волнуют наших респондентов такие ассоциации, как «терроризм» – 14 и имеющие отношение к особому положению женщины: «хиджаб» – 25, «паранджа» – 13, «многоженство» – 13. Данные этой категории по исламу, несомненно, полностью сочетаются с данными категории «человеческие качества».

В категории «география, природа, культура» лидирует буддизм – 89 ассоциаций, и это понятно. Акцент на внешние аспекты и географическое разнообразие дают о себе знать. Ислам набрал 52 ассоциации, это также показатель большого внимания к внешним аспектам этой конфессии. Православие – только 6. И это все исключительно про географию. Никто из студентов не отметил ни одного собственно православного феномена нашей культуры, и это, пожалуй, в картине отношения молодых людей к православию обращает на себя внимание больше всего. Несмотря на то, что религия является фундаментом любой, прежде всего, высокой культуры, а христианство лежит в основе всей западной культуры, для студентов это оказывается совсем непонятным и незначимым. Понятно, что для того, чтобы делать выводы о «потере высокой культуры» современным поколением, одного исследования мало. Но это тревожный сигнал, который следует проверить, и, необходимо учесть в системе образования.

Подытоживая наше исследование, необходимо заметить, что результаты, которые мы получили, любопытны, ставят под сомнение многие стереотипы, с одной стороны, и вскрывают важные темы, игнорирование которых нашим обществом может быть разрушительным, с другой стороны. Особенно хочется сделать акцент на следующих выводах.

1. Проблема отрицательного восприятия ислама в молодежной среде существует, хотя и не так жестко, как показывают социологические опросы. И это в большей степени вызвано обилием штампов, существующих в информационном пространстве, чем реальным опытом общения с представителями ислама. Представляется, что знакомству с этой религиозной традицией в образовательном пространстве России уделяется недостаточное внимание.

2. Православие, несмотря на обилие отрицательной информации в информационном пространстве, воспринимается в основном положительно, но обращает на себя бедность культурных смыслов, связанных с этой религией. Учитывая важность христианства в формировании российской культуры (и шире – всей европейской культуры, которая имеет общемировое значение), отсутствие развернутой информации о христианской культуре в современной системе образования всех уровней, к сожалению, способствует снижению общекультурного уровня наших сограждан.

3. Молодые люди в целом очень позитивно воспринимают буддизм. Но представление о буддизме, сформировавшееся у большинства молодых людей, очень далеко от реальной жизни буддистской общины.

4. Полученные в данном исследовании результаты могут быть полезны педагогам, ученым, представителям власти и, несомненно, представителям самих конфессий.

Библиографический список

1. *Федеральные государственные образовательные стандарты.* Available at: https://fgos.ru
2. Топчиев М.С. Конфессиональный чужой: алиментарные и вестиментарные маркеры. *Каспийский регион: политика, экономика, культура*. 2015; № 4 (45): 318 – 321.
3. Малахов Ю.И. Исламофобия и другие факторы радикализации образа мусульманина в российском обществе. *Образование и духовная безопасность*. 2017; № 2: 42 – 45.
4. Грунт Е.В. Имидж мигрантов-мусульман в представлениях российских студентов. *Известия Уральского федерального университета*. 2018; № 1: 72 – 79.
5. Калита В.В., Марин Е.Б. Образ «типичного китайца» и «типичного русского» в представлении китайских студентов, обучавшихся в России. *Национальный психологический журнал*. 2013; № 3 (11): 28 – 41.
6. Марин Е.Б. Образы представителей России и США у российской молодежи. *Вестник КемГУ*. 2019; № 1 (77): Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-predstaviteley-rossii-i-ssha-u-rossiyskoy-molodezhi
7. Петренко В.Ф. *Основы психосемантики.* Москва: ЭКСМО, 2010.
8. Серкин В.П. *Методы психологии субъективной семантики и психосемантики:* учебное пособие для вузов. Москва: ПЧЕЛА, 2008.
9. *Левада-центр.* Available at: http://www.levada.ru/2012/12/17/v-rossii-74-pravoslavnyh-i-7-musulman
10. Серкин В.П. Решение задачи о случайности/неслучайности количества групповых ассоциаций. *Психодиагностика*. 2009; № 4: 22 – 31.

References

1. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty.* Available at: https://fgos.ru
2. Topchiev M.S. Konfessional'nyj chuzhoj: alimentarnye i vestimentarnye markery. *Kaspijskij region: politika, `ekonomika, kul'tura*. 2015; № 4 (45): 318 – 321.
3. Malahov Yu.I. Islamofobiya i drugie faktory radikalizacii obraza musul'manina v rossijskom obschestve. *Obrazovanie i duhovnaya bezopasnost'*. 2017; № 2: 42 – 45.
4. Grunt E.V. Imidzh migrantov-musul'man v predstavleniyah rossijskih studentov. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. 2018; № 1: 72 – 79.
5. Kalita V.V., Marin E.B. Obraz «tipichnogo kitajca» i «tipichnogo russkogo» v predstavlenii kitajskih studentov, obuchavshihsya v Rossii. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2013; № 3 (11): 28 – 41.
6. Marin E.B. Obrazy predstavitelej Rossii i SShA u rossijskoj molodezhi. *Vestnik KemGU*. 2019; № 1 (77): Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-predstaviteley-rossii-i-ssha-u-rossiyskoy-molodezhi
7. Petrenko V.F. *Osnovy psihosemantiki.* Moskva: `EKSMO, 2010.
8. Serkin V.P. *Metody psihologii sub`ektivnoj semantiki i psihosemantiki:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: PChELA, 2008.
9. *Levada-centr.* Available at: http://www.levada.ru/2012/12/17/v-rossii-74-pravoslavnyh-i-7-musulman
10. Serkin V.P. Reshenie zadachi o sluchajnosti/nesluchajnosti kolichestva gruppovyh associacij. *Psihodiagnostika*. 2009; № 4: 22 – 31.

Статья поступила в редакцию 15.05.20

УДК 378.6:94(574) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00490

Ogoltsova E.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Psychology University (Novosibirsk, Russia), E-mail: cmaffia72@mail.ru, ORCID 0000-0002-3743-879X*

PROBLEMS OF INTRODUCING AN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM IN HIGHER EDUCATION. The problem of obtaining higher professional education by persons with disabilities in the framework of the introduction of inclusive practice is investigated. The problems are considered: creating an accessible environment, changing the regulatory framework, advanced training of teaching staff, the development of adapted educational programs, employment of university graduates. It is concluded that inclusive education is crucial for the integration of people into society, as well as in addition to the direct functions of obtaining professional knowledge, while education plays a social adaptation function and allows people to create opportunities to improve living standards.

Key words: **inclusive space, high school, handicapped student, professional education.**

Е.Г. Огольцова*, канд. пед. наук, д-р филос. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: cmaffia72@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШУЮ ШКОЛУ

Исследована проблема получения лицами с ограниченными возможностями здоровья высшего профессионального образования в рамках внедрения инклюзивной практики. Рассмотрены проблемы следующие: создание доступной среды, изменение нормативно-правовой базы, повышение квалификации педагогическими кадрами, разработка адаптированных образовательных программ, трудоустройство выпускников вуза. Сделан вывод, что инклюзивное образование имеет решающее значение для интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество, и, в дополнение к прямой функции получения профессиональных знаний, в том числе профессиональных, образование играет функцию социальной адаптации и позволяет людям с ограниченными возможностями увеличить свой уровень жизни.

Ключевые слова: **инклюзивное пространство, высшая школа, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное образование.**

Исследованием процесса адаптации инклюзивного образования в систему высшей школы занимаются специалисты различных направлений: психологи, педагоги, социологи и др. Некоторые из них [1; 2; 3] придерживаются мнения, что система вузовского образования не в полной мере готова к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. В поддержку своего мнения они ссылаются на нормативно-правовые сложности, непринятие людей с инвалидностью образовательным сообществом высшей школы и многое другое. Несомненно, их опасения имеют место, поскольку инклюзия – достаточно новый, многомерный и противоречивый процесс, реализация которого представляется долговременной практикой.

Вместе с тем общество осознает необходимость внедрения инклюзивного пространства в современную образовательную среду. Это четко прослеживается и в нормативно-правовых документах, например, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» ряд статей содержат конкретные рекомендации и правовые основы по организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья:

Статья 5. «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» о создании необходимых условий «для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья … специальному развитию этих лиц, в том числе. посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [4, с. 9].

Статья 42. «Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении общеобразовательных программ, развития и социальной адаптации…» [4, с. 49 – 50].

Статья 79. «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [4, с. 90 – 93].

Вместе с тем в научном сообществе не утихают дискуссии о трудностях, путях и методах реализации самой идеи инклюзивного образования [5; 6; 7]. Это и проблема психологической неготовности общества признать право на обучение лицам с ограниченными возможностями здоровья в среде сверстников, и предрассудки со стороны родительской общественности, и психологическая и методическая неготовность педагогов работать в инклюзивном пространстве.

Вопрос получения общего образования (дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего) достаточно разработан в инклюзивной практике: наряду с международными нормами и правами [8 – 11], федеральными законами РФ [4; 12] действуют практически на всей территории России концепции развития инклюзивного образования, утвержденные правительствами субъектов РФ.

Постепенно в российской образовательной практике складывается модель внедрения инклюзивного пространства в систему среднего профессионального и высшего образования. Этому способствует ряд существенных компонентов:

- обязательное создание доступной среды профессионального учебного заведения для лиц с ограниченными возможностями здоровья (наличие оборудованных переходов, подъемников, специализированных учебных кабинетов, аудиовизуальных и технических устройств, специальное оборудование в столовых, спортивных залах, библиотеках, подготовка общежитий к принятию таких обучающихся);
- необходимость разработки нормативно-правовой базы учебного заведения на предмет иной формы вступительных испытаний;
- введение в пакет нормативно-правовых документов конкретного учебного заведения соответствующих разделов или положений, касающихся адаптации, социальной абилитации и социализации лиц, имеющих особые образовательные потребности;
- создание служб, обеспечивающих комплексное сопровождение обучающихся с особыми возможностями здоровья (психолого-педагогической, медицинской, социальной, технической, методической и т.д.);
- разработка и реализация адаптированной образовательной программы для лиц, имеющих конкретное нарушение в развитии и получающих конкретную профессиональную подготовку;
- наличие преподавателей, имеющих соответствующую подготовку.

Если некоторые из представленных проблем высшие учебные заведения в большей или меньшей степени успешно решают, то на некоторых стоит остановиться более подробно.

Один из самых актуальных и сложно решаемых (так как это связано с выделением дополнительных денежных средств) – вопрос о создании доступной среды. Многие образовательные заведения не соответствуют требованиям, предъявляемым к организациям при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья. Это выражается в отсутствии лифтов, пандусов, специальных табличек со шрифтом брайля и т.п. К сожалению, достаточно часто можно наблюдать формальный подход к созданию инклюзивной инфраструктуры. Достаточно проблематично пользоваться пандусом при узких дверных проемах, высоких порогах и т.д.

В большинстве случаев реализация этого условия влечет за собой капитальные изменения в планировании здания образовательного заведения и является очень дорогостоящей процедурой.

Еще одной проблемой адаптации инклюзивного пространства в систему высшего образования является неготовность участников образовательного процесса к ее принятию (данная проблема относится не только к системе высшего образования, т.к. условия «принятия» людей с особыми возможностями здоровья должны создаваться в обществе в целом).

Следует, однако, понимать, что «принятие» инклюзивного пространства – процесс двухсторонний, второй стороной которого является отношение самого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья к получению профессионального образования. Очень часто у таких студентов наблюдаются проблемы с самомотивацией и самоактуализацией. Это связано с тем, что не всегда получение профессиональных компетенций является их основной целью, на первый план выходит социализация и получение диплома о высшем образовании.

Еще одной проблемой, требующей решения, является создание руководством и педагогическим составом образовательного учреждения специальных условий для получения профессионального образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Это и особые требования в подготовке педагогического состава учебного заведения, и соблюдение нормативных требований по учебно-методическому и информационному обеспечению учебного процесса, и модифицирование имеющейся материально-технической базы подготовки, включая базу для прохождения производственных практик обучаемыми.

Особого внимания заслуживает вопрос о создании внутри высшего учебного заведения особой толерантной социокультурной среды, которая будет способствовать социальной адаптации обучаемых с особыми возможностями здоровья. Без формирования конструктивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам невозможно полное включение их в социум, а именно, интегративное реабилитационно-образовательное пространство высшего учебного заведения.

Обобщая, можно выделить пять ключевых проблем адаптации инклюзивного образования в высших учебных заведениях:

- образовательные стандарты не рассчитаны на обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья, они не учитывают их возможности и потребности;
- недостаточная квалификационная подготовка педагогического состава профессионального учебного заведения по работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья, которая выражается не только в отсутствии знаний по коррекционной психологии и педагогике, но и методиках и технологиях организации обучающего процесса в инклюзивном пространстве;
- отсутствие доступной среды (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест);
- отсутствие службы сопровождения процесса инклюзивного образования (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги, медицинские работники).

Отмеченные выше педагогические и методические проблемы внедрения инклюзивного пространства в систему высшего образования признаны педагогическим сообществом и обществом в целом, но их решение находится на начальном этапе.

Еще один вопрос, на котором хочется остановиться отдельно, – трудоустройство выпускника высшего учебного заведения с ограниченными возможностями здоровья. Ведь именно получение работы по приобретенной специальности является главным критерием успешности внедрения инклюзивного пространства в систему высшего образования. Приходится констатировать тот факт, что среди

выпускников профессиональных учебных заведений с ограниченными возможностями здоровья большой процент невостребованных специалистов, а это никак не способствует их социальной и экономической стабильности. В свете интеграции в высших учебных заведениях инклюзивного пространства оно должно принимать в трудоустройстве и дальнейшей профессиональной адаптации самое активное участие.

Учитывая обозначенные проблемы, можно констатировать, что государство в области профессионального образования предпринимает достаточно большие усилия для предоставления обучающимся с ограниченными возможностями здоровья равных образовательных возможностей. Однако на данный момент доступность оценивается только со стороны технической инфраструктуры. Социальная модель инвалидности требует оценки доступности по критериям качества жизни, уровня социальной интеграции и соблюдения прав человека.

Это обстоятельство резко снижает качество жизни людям с ограниченными возможностями и усугубляет социальное неравенство.

Особенно критичны следующие проблемы:

- отсутствие доступной среды;
- значительный недостаток реабилитационных центров и места отдыха для людей с ограниченными возможностями здоровья;
- проблемы получения профессионального образования;
- проблемы с трудоустройством;
- проблемы в получении технических средств реабилитации.

Социальная интеграция, безусловно, требует расширения прав и возможностей самих людей. Институт социальной работы должен играть значительную роль в изменении ситуации. Организации, которые выполняют социальную работу, помимо традиционной, должны уделять больше внимания расширению прав и возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья и оказывать помощь в развитии их навыков и способностей, чтобы они могли жить независимо и управлять своей жизнью самостоятельно.

Подводя итог, следует отметить, что инклюзивное образование имеет решающее значение для интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество и в дополнение к прямой функции получения профессиональных знаний, в том числе профессиональных, образование играет функцию социальной адаптации и позволяет людям с ограниченными возможностями поднять свой уровень жизни.

Таким образом, процесс внедрения инклюзии в систему высшего профессионального образования имеет ряд нюансов научного и практического характера. Можно назвать их неспецифические и специфические проблемы, включающие образовательную практику в высшей школе. К первым относятся проблемы архитектурной доступности образовательных учреждений, толерантное отношение к лицам с ограниченными физическими возможностями, неподготовленность профессионального сообщества к обучению таких людей. Эти проблемы в любом случае проявляются в системе высшего образования. Несмотря на это, к ним добавляются задачи, не лишенные вузовской специфики, такие как разработка нормативно-правовой базы, образовательных стандартов и программ, адаптирующих содержание профессионального образования, обеспечение процесса овладения профессиональными компетенциями и навыками, трудоустройства студентов. Большая часть названных проблем находится на стадии осмысления и поиска путей практического разрешения.

Библиографический список

1. Бирюкова Ю.С., Христолюбова Л.В. Реализация условий инклюзивного образования в образовательных организациях Свердловской области. *Специальное образование*. 2018; № 2: 27 – 30.
2. Четверикова Т.Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен. *В мире научных открытий.* 2014; № 11.7 (47): 326 – 331.
3. Четверикова Т.Ю. Теоретическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *В мире научных открытий*. 2014; № 5 (53): 475 – 485.
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон. Москва, 2016.
5. Малярчук Н.Н., Волосникова Л.М. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник Тюменского государственного университета.* Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015; Т. 1, № 4: 251 – 268.
6. Старобина Е.М. *Профессиональное образование инвалидов*. Москва: Интеллект-Центр, 2003.
7. Степанова О.А. Модель профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. *В мире научных открытий.* 2011; № 2(14): 348 – 355.
8. *Всеобщая декларация прав человека*. Available at: http://www.consuLtant. ru/docum ent/cons_doc_LAW _I 20805/
9. *Конвенция о правах инвалидов*. Принята в г. Нью-Йорке 13.12.2006 Резолюцией 61/106 на 76-ом пленарном заседании 61-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
10. *Конвенция о правах ребенка*. Available at: http://www.consultant.ru/ documenVcons_doc_LAW J5959/
11. *Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями.* Available at: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/decLarat.htmL
12. *О ратификации Конвенции о правах инвалидов*. Федеральный й закон Российской Федерации. Available at: http://base.garant.ru/70170066/

References

1. Biryukova Yu.S., Hristolyubova L.V. Realizaciya uslovij inklyuzivnogo obrazovaniya v obrazovatel'nyh organizaciyah Sverdlovskoj oblasti. *Special'noe obrazovanie*. 2018; № 2: 27 – 30.
2. Chetverikova T.Yu. Inklyuzivnoe obrazovanie kak pedagogicheskij fenomen. *V mire nauchnyh otkrytij.* 2014; № 11.7 (47): 326 – 331.
3. Chetverikova T.Yu. Teoreticheskaya gotovnost' pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2014; № 5 (53): 475 – 485.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. Moskva, 2016.
5. Malyarchuk N.N., Volosnikova L.M. Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta.* Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2015; T. 1, № 4: 251 – 268.
6. Starobina E.M. *Professional'noe obrazovanie invalidov*. Moskva: Intellekt-Centr, 2003.
7. Stepanova O.A. Model' professional'noj reabilitacii lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *V mire nauchnyh otkrytij.* 2011; № 2(14): 348 – 355.
8. *Vseobschaya deklaraciya prav cheloveka*. Available at: http://www.sonsuLtant. ru/docum ent/cons_doc_LAW _I 20805/
9. *Konvenciya o pravah invalidov*. Prinyata v g. N'yu-Jorke 13.12.2006 Rezolyuciej 61/106 na 76-om plenarnom zasedanii 61-oj sessii General'noj Assamblei OON. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
10. *Konvenciya o pravah rebenka*. Available at: http://www.consultant.ru/ documenVcons_doc_LAW J5959/
11. *Salamanskaya deklaraciya o principah, politike i prakticheskoj deyatel'nosti v sfere obrazovaniya lic s osobymi potrebnostyami*. Available at: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/decLarat.htmL
12. *O ratifikacii Konvencii o pravah invalidov*. Federal'nyj j zakon Rossijskoj Federacii. Available at: http://base.garant.ru/70170066/

Статья поступила в редакцию 15.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00491

Abidov R.R., *teacher, Department of Fire Training, North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch) of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru*

WORK WITH GIFTED STUDENTS IN LAW TRAINING. The essence of giftedness is considered in the work: it is revealed that giftedness is understood as a systemic quality of the psyche that develops throughout life, which determines a person's ability to achieve higher results in one or more types of activity compared to other people; analyzed various classification of giftedness. The main types of giftedness include artistic giftedness, psychomotor, intellectual, creative, academic, leadership and spiritual giftedness. The paper studies signs of giftedness in students; features of the organization of work with students with signs of giftedness in the study of law are revealed. The teacher needs to develop the creativity of each student in the classroom and in various forms of extracurricular activities. The society imposes high demands on the teacher, his ability to solve pedagogical problems independently and creatively, to realize the personal and social importance of their activities and to be responsible for its results, as the teacher chooses methods and techniques to improve the efficiency of the activities of the gifted.

Key words: **giftedness, student, law.**

Р.Р. Абидов, *преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: rukisha@bk.ru*

РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРАВУ

В статье рассмотрена сущность одаренности, установлено, что под одаренностью понимается системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми; проанализированы различные классификации одаренности. К основным видам одаренности относятся: художественная одаренность, психомоторная, интеллектуальная, творческая, академическая, лидерская и духовная; изучены признаки одаренности у студентов; выявлены особенности организации работы со студентами, имеющими признаки одаренности, при изучении права. Преподавателю необходимо развивать творческие способности каждого студента на занятии и в различных формах внеаудиторной деятельности. Общество предъявляет высокие требования к преподавателю, его способности самостоятельно и творчески решать педагогические задачи, осознавать личностную и общественную значимость своей деятельности и нести ответственность за ее результаты, поскольку преподаватель выбирает методы и приемы, позволяющие повышать эффективности деятельности одаренных обучающихся.

Ключевые слова: **одаренность, студент, право.**

Долгое время одаренность рассматривалась как «божественный дар» и лишь в середине XIX века сформировалось представление о наследственной природе этого дара. Более того, раньше у людей не возникало особой потребности в овладении творчеством. Одаренные личности появлялись спонтанно, создавали выдающиеся творения в различных областях науки и искусства, реализуя потребности культуры. В наши дни положение совершенно иное, ведь мы живем в эпоху научно-технического прогресса, что требует от человека новаторского подхода к решению проблем, более креативного мышления, быстрой адаптации, а не общепринятых, известных действий. Конфуций, Овидий, Платон, Джефферсон обращались к отбору одаренных, особо талантливых личностей, указывая на необходимость применения специальных мер для поощрения их способностей. С конца XX века проблема обучения одаренной молодежи становится значимой для многих стран. До середины XX века одаренность выявляли исключительно по тестам интеллекта. Однако высокие показатели умственного развития не гарантируют выдающихся творческих достижений.

Более подробную и структурированную систему этапов развития научной категории «одаренность» сформировала Куршина Л.Ю. Научно-теоретическое и эмпирическое осмысление одаренности охватывает период развития от античности до наших дней, разделенный на пять концептуальных этапов, на каждом из которых выделялись соответствующие подходы к изучению феномена одаренности, его терминологическому определению, пониманию признаков одаренности и возможностей целенаправленного развития свойств одаренности у детей [1].

Для раскрытия сущности одаренности необходимо рассмотреть определения данного понятия. Прежде всего, в научной литературе отмечается, что «одаренные и талантливые чаще других демонстрируют высокие достижения в обучении, проявляя интерес к информации, которая предполагает разработку специализированных учебных программ. Перспективы развития одаренных определяются уровнем их достижений и потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах – интеллектуальной, академической, творческого или продуктивного мышления, общения и лидерства, художественной и психомоторной деятельности.

В исследованиях Р. Стернберга «одаренность» человека объясняется опытом раннего детства: концепция одаренности как постепенно возникающего свойства теоретически и практически расширяет понятие «одаренный»; это «качество, которое возникает, как правило, постепенно в контексте «человек – среда» [2].

Среди основных категорий одаренности называют общую интеллектуальную одаренность и специфическую одаренность в виде предпочтения человека заниматься каким-то определенным видом деятельности. Исследователь различает способных к одному типу занятий и общеодаренных. Под самой одаренностью автор понимал опережающее интеллектуальное развитие и способность к творчеству.

По мнению Богоявленской Д.Б., одаренность – это «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [3]. В определении автора прослеживается акцент на системности компонентов одаренности, что означает их слаженность, а не случайное формирование.

Следует отметить, что в психолого-педагогической среде присутствует ряд смежных понятий, которые часто отождествляются с одаренностью или рассматриваются как ее важные составляющие, формы развития.

Часто исследователи «одаренность» отождествляют с «талантливостью» и понимают, как «потенциал к достижениям на чрезвычайно высоком уровне по сравнению с другими людьми данного возраста, обучения и социального окружения». Под «талантом» понимаются выдающиеся способности, открывающиеся с приобретением опыта, формирующего недоступный большинству людей навык добиваться наибольшего успеха в области его проявления.

В концепции теоретической модели одаренности уже упомянутого Дж. Рензулли выделяются три основные характеристики (интеллектуальные способности, креативность, настойчивость), поддержанные эрудицией и благоприятной окружающей средой. Предлагается относить к одаренным тех, кто проявляет высокие показатели хотя бы по одной из этих характеристик, в силу чего термин «одаренность» заменяется «потенциалом».

Также в научной литературе можно встретить классификацию уровней развития способностей, где одаренность является одним из них. Общая система уровней видится в следующей последовательности: способность, одаренность, талант, гениальность. Одаренность – это высокий уровень развития общих способностей, она определяет возможности достижения человеком высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности. Для успешного выполнения деятельности кроме одаренности нужны знания, умения и навыки. Талант зачастую выступает синонимом одаренности, иногда его определяют как реализованную одаренность, так как о нем судят по предметам творческой деятельности человека. Гениальность – высшая степень творческих проявлений личности, выражающаяся в творчестве, имеющем выдающееся значение для жизни общества.

Наряду с понятием для раскрытия сущности одаренности как научной категории необходимо рассмотреть существующую типологию одаренности, в рамках которой выделяются несколько классификаций, разделяющих виды одаренности по определенным признакам.

Наиболее распространенной в научной литературе выступает классификация одаренности, предложенная Ю.Д. Бабаевой. Данная классификация дифференцирует одаренность на семь видов, среди которых художественная одаренность, психомоторная, интеллектуальная, творческая, академическая, лидерская (социальная) и духовная.

Примечательно исследование Кашапова М.М. и Зверевой А.А., которые вводят понятие «абнотивность». Это комплексная профессиональная способность преподавателя к восприятию, осмыслению и пониманию креативных обучающихся. Абнотивность мышления преподавателя позволяет выделить одаренных детей и оказать им психолого-педагогическую поддержку в развитии творческого потенциала. Важным является формирование абнотивности педагога с целью адекватного восприятия, осмысления, понимания и обучения одаренных. Реализация данного подхода к обучению одаренных предъявляет высокие требования к преподавателю, его способности самостоятельно и творчески решать педагогические задачи, осознавать личностную и общественную значимость своей деятельности и нести ответственность за ее результаты, поскольку педагог выбирает методы и приемы, позволяющие повышать эффективности деятельности одаренных [4].

По мнению Дворяшиной Л.В. и Селезневой Т.Ф., для успешного развития одаренности необходимо:

1. Создание оптимальных условий для выявления, развития и реализации способностей одаренных студентов.
2. Объединение усилий педагогов по формированию устойчивых навыков у студентов, склонных к творчеству и научно-исследовательской работе;
3. Построение взаимодействия с одаренными студентами на основе учета их психологических особенностей.
4. Повышение уровня компетентности педагогов, участвующих в психолого-педагогическом сопровождении одаренных студентов, для сохранения их психического и физического здоровья.
5. Использование системного подхода для построения работы с одаренными студентами [5].

Дорофеева Г.А. называет более эффективные подходы к организации педагогической работы с одаренными студентами:

– развивать творческие способности каждого студента на занятиях и во внеучебной деятельности (в соответствии с их индивидуальными возможностями);
– развивать мотивацию участия каждого студента во внеучебной деятельности (олимпиады, конкурсы, исследовательские работы);
– создать условия для развития способностей студентов в вузе [6].

Важным универсальным аспектом организации работы педагога с одаренными студентами выступает диагностика одаренности, проводить которую необходимо независимо от возраста и той предметной области, в которой ведется педагогическая работа.

Ильин Е.П. утверждает, что существует два подхода к определению способностей – общепсихологический и дифференциально-психологический.

В рамках общепсихологического подхода способности – любые проявления возможностей человека, все люди способные. Главная проблема заключается в том, как эффективнее развивать возможности всех людей, включая их знания и умения. В рамках данного подхода В.Н. Дружинин понимал под общими способностями интеллект, обучаемость, креативность. Он ставил задачу понять, сколько усилий нужно приложить человеку в конкретной деятельности, чтобы достичь одинакового со способными людьми результата. При таком подходе утрачивается специфика понятия «способности», которое становится необязательным, а сама проблема как бы растушевывается, ее заменяет психолого-педагогический аспект обучения и развития человека [7].

Дифференциально-психологический подход можно разделить на два направления: личностно-деятельностное, в нем способности – это свойства личности, влияющие на эффективность деятельности. В общей сложности, при личностно-деятельностном подходе остается непонятным, где находится грань между личностными свойствами, которые могут относиться к способностям, и теми, которые не могут. При функционально-генетическом подходе ученые утверждают, что способности связаны не с личностными особенностями, а с функциональными системами, с функциями нервной системы.

В целом Ильин Е.П. отмечает, что правильнее было бы говорить о разной степени выраженности какой-либо способности (высокой – низкой), а не об отсутствии ее у того или иного человека. Также он утверждает, что нет людей без какой-либо способности, но есть люди со слабо выраженными способностями. Эти люди при их качественной (сравнительной) оценке называются неспособными, то есть не обладающими возможностями добиться в чем-то высокого результата.

Рассмотрев общие универсальные аспекты педагогической работы с одаренными студентами, сконцентрируем внимание на специфике данной работы, касающейся предметной области обучения (право) и возрастной категории субъектов обучения (студенты). Обучающийся, заинтересовавшийся какой-либо социальной проблемой или поставленный перед необходимостью углубленного изучения отдельной темы по праву, обычно не испытывает дефицита в источниках информации. Иное дело – овладение способами работы с этой информацией, определенными умениями и навыками, абсолютно необходимыми для его действительного, а не формального усвоения. В процессе обучения по данной дисциплине можно достичь формирования ключевых компетенций.

Для настоящего исследования большую значимость имеют особенность студенческого возраста, которая касается психологических характеристик, обусловленных данным возрастным периодом.

Психологические особенности студентов необходимо учитывать, поскольку они существенно влияют на восприятие ими образовательного и воспитательного процесса. Одаренность студентов проявляется не только в учебной деятельности, но и в различных других видах деятельности.

Особенности организации работы с одарёнными студентами на занятиях права могут быть описаны на уровне трех компонентов:

1) субъекты педагогической работы: педагог, который наряду с достаточным уровнем компетентности в преподаваемой дисциплине должен учитывать особенности одаренных старшеклассников в организации образовательного процесса; учащиеся, имеющие определенные способности, ввиду чего их можно отнести к одаренным детям;

2) объект педагогической работы: в качестве него выступают компоненты одаренности учащихся – конкретные способности, которые требуют педагогической поддержки в их сохранении и развитии в рамках образовательного процесса;

3) особенности права как предметной дисциплины: во-первых, целесообразно использование коммуникационных форм взаимодействия со студентами для диалога и диагностик, позволяющих выявлять и учитывать психологические особенности одаренных студентов; во-вторых, это ориентация на их социально ориентированные потребности – необходимость освоения профессии, что соответствует содержанию права как предметной дисциплины, погружающей студентов в социальную среду.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы: под одаренностью понимается системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. К основным видам одаренности относятся: художественная одаренность, психомоторная, интеллектуальная, творческая, академическая, лидерская и духовная одаренность. Главным образом, признаки одаренности заключаются в наличии выраженных способностей в той или иной сфере жизнедеятельности. При этом одаренность образуется из задатков и способностей, где способности выступают результатом проявления задатков. Преподавателю необходимо развивать творческие способности каждого студента на занятии и в различных формах внеаудиторной деятельности (олимпиады по дисциплинам, НИРС). Для систематизации этих особенностей была разработана концептуальная схема, описывающая компоненты педагогической работы – ее объект, субъектов и специфику права как предметной области, которая должна быть задействована в поддержке и развитии способностей одаренных студентов.

Библиографический список

1. Куршина Л.Ю. Одаренность: современные тенденции определения понятия. *Актуальные вопросы современной психологии*. 2017; № 1.
2. *Детская одаренность: теория и практика*. Available at: https://kpfu.ru/docs/F1012726740/Blinova.V.L._.Blinova.L.F.Detskaya.odarennost.Teoriya.i.pdf
3. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности, 2010. Available at: https://www.kalitva.ru/153435-rabochaya-koncepciya-odarennosti-db- bogoyavlenskoj.html/
4. Кашапов М.М. *Психология педагогического мышления*: монография. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
5. Дворяшина Л.В., Селезнева Т.Ф. Одаренность как результат грамотного педагогического воздействия. *Альманах мировой науки*. 2018; № 3: 124 – 125
6. Дорофеева Г.А. Детская одаренность. *Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований:* материалы XI Международной научно-практической конференции. НИЦ «Академический». CreateSpace, 2017.
7. Ильин Е.П. *Психология творчества, креативности, одарённости*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.

References

1. Kurshina L.Yu. Odarennost': sovremennye tendencii opredeleniya ponyatiya. *Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii*. 2017; № 1.
2. *Detskaya odarennost': teoriya i praktika*. Available at: https://kpfu.ru/docs/F1012726740/Blinova.V.L._.Blinova.L.F.Detskaya.odarennost.Teoriya.i.pdf
3. Bogoyavlenskaya D.B. Rabochaya koncepciya odarennosti, 2010. Available at: https://www.kalitva.ru/153435-rabochaya-koncepciya-odarennosti-db- bogoyavlenskoj.html/
4. Kashapov M.M. *Psihologiya pedagogicheskogo myshleniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2000.
5. Dvoryashina L.V., Selezneva T.F. Odarennost' kak rezul'tat gramotnogo pedagogicheskogo vozdejstviya. *Al'manah mirovoj nauki*. 2018; № 3: 124 – 125
6. Dorofeeva G.A. Detskaya odarennost'. *Aktual'nye napravleniya fundamental'nyh i prikladnyh issledovanij:* materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. NIC «Akademicheskij». CreateSpace, 2017.
7. Il'in E.P. *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.

Статья поступила в редакцию 17.05.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00492

Alizhanova Kh.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alizhanowa@mail.ru*

Shafiev M.M., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Economic and Legal and General Disciplines, Dagestan State University, Kizlyar Deputy Minister for National Policy and Religious Affairs of the Republic of Dagestan (Makhachkala, Russia), E-mail: alizhanowa@mail.ru*

THEORETICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH. The article analyzes the problem of the implementation of spiritual and moral education in modern conditions, so today there are name many obstacles in the implementation of spiritual and moral education, since society is currently experiencing a spiritual and moral crisis. Spiritual and moral education is aimed at forming the readiness of the younger generation to interact with society, with the surrounding world on the basis of humanistic positions and ideals; to include the individual in the development and acceptance of cultural values developed by humanity as a whole, as well as the peoples living on this territory. The authors come to the conclusion that the main result of spiritual and moral education is the upbringing of the individual. It can manifest itself in the formed moral qualities and properties of the individual, in activities, in communication with peers and adults, in formed relationships with people around them. In a situation of increasing spiritual and moral crisis in the country, one-time and local measures will not lead to a drastic change in the situation. Specialists need a comprehensive, systematic approach to solving this problem.

Key words: **spiritual and moral education, spiritual and moral development, spirituality, problems of spiritual and moral education.**

Х.А. Алижанова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: alizhanowa@mail.ru*

М.М. Шафиев, *канд. юрид. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», Республика Дагестан, г. Кизляр, зам. министра по национальной политике и делам религий Республики Дагестан, E-mail: alizhanowa@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ

В статье анализируется проблема реализации духовно-нравственного воспитания в современных условиях. Так, на сегодняшний день можно назвать немало препятствий в реализации духовно-нравственного воспитания, **т.к.** общество переживает в настоящее время духовно-нравственный кризис. Авторы приходят к выводу о том, что основным результатом духовно-нравственного воспитания является воспитанность личности. Она может проявляться, прежде всего, в сформированных нравственных качествах и свойствах личности, в деятельности, общении со сверстниками и взрослыми, в сформированных отношениях с окружающими людьми. В ситуации всё нарастающего духовно-нравственного кризиса в стране разовые и локальные меры не приведут к кардинальному изменению ситуации. Необходим комплексный, системный подход к решению данной проблемы.

Ключевые слова: **духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственное развитие, духовность, проблемы духовно-нравственного воспитания.**

Отечественная система образования уже несколько десятилетий находится на стадии реформирования. Но, несмотря на существенные изменения в системе образования, всё ещё остаются нерешенными проблемы духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи.

Духовно-нравственное воспитание прежде всего направлено на формирование готовности детей и молодёжи к активному взаимодействию с социумом, с окружающим миром на основе гуманистических позиций; на включение личности в освоение и принятие культурных ценностей, выработанных человечеством в целом, а также народами, проживающими на данной территории.

Духовно-нравственное воспитание является необходимой составляющей становления и развития молодого человека и тесно связано с его успешной социализацией в том социуме, в котором он родился и вырос [1 – 9].

В основе духовно-нравственного воспитания лежат общечеловеческие ценности, выработанные в процессе исторического развития, а также новые нормы, принятые на современном этапе развития страны.

Российское общество переживает в настоящее время духовно-нравственный кризис. Сложившееся положение является отражением перемен, произошедших в общественном сознании и государственной политике. Наше государство лишилось официальной идеологии, общественно-духовных и нравственных идеалов. Сведенными к минимуму оказались духовно-нравственные, обучающие и воспитательные функции действующей системы образования. Следствием этого стало то, что совокупность ценностных установок, присущих массовому сознанию (в том числе детскому и молодежному), во многом деструктивна и разрушительна с точки зрения развития личности, семьи и государства.

На основе анализа работ ведущих учёных в сфере воспитания можно отметить, что актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания связана со следующими основными детерминантами (табл. 1).

Таблица 1

Ведущие детерминанты, предопределяющие необходимость усиления духовно-нравственного воспитания современной молодёжи

№	Детерминанты
1.	Подрастающее поколение в современном мире развивается окружённым множеством источников мощнейшего информационного воздействия, содержащего как позитивный, так и негативный контент, обрушивающийся на неокрепшую психику ребёнка или молодого человека, которые ещё не могут определить чёткую границу между нравственностью и безнравственностью
2.	Общество нуждается в подготовке образованных, духовно-нравственных людей, обладающих не только знаниями, но и сформированными нравственными чертами характера
3.	Образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности, так как воспитанность – это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку
4.	Вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют детей и молодёжь о нормах поведения, принятых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей

Как видно из выделенных детерминант, задача духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи имеет чрезвычайную значимость. В настоящее время

Таблица 2

Ведущие проблемы эффективности реализации духовно-нравственного воспитания молодёжи в современных условиях

№	Проблемы	Пути их решения
1.	Кризис семьи, невысокий уровень духовно-нравственной культуры многих современных родителей	Необходимость массового просвещения родителей и педагогического сопровождения семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания детей
2.	Отсутствие согласованности влияния на воспитание детей и молодежи ведущих социальных институтов и общественных структур	Создание структур, координирующих деятельность различных социальных институтов, связанных с воспитанием молодёжи, разработка механизмов их эффективного взаимодействия
3.	Отсутствие национальной идеи, позволяющей оказывать существенное влияние на духовно-нравственное воспитание молодёжи	Выработка соответственной политики государства
4.	Управленческая проблема	Создание эффективных механизмов реализации духовно-нравственного воспитания на государственном и муниципальном уровнях
5.	Разрушение традиционного уклада жизни многих народов, населяющих Россию	Возрождение и поддержание лучших народных традиций в процессе воспитания молодёжи
6.	Невысокий уровень традиционной духовной культуры значительной части населения современной России	Необходимость осуществления системы просветительских мер по подготовке общества к реализации духовно ориентированных педагогических программ
7.	Отсутствие в стране системы общественного духовно-нравственного воспитания	Создание и обеспечение функционирования системы общественного духовно-нравственного воспитания
8.	Кадровая проблема	Необходимость организации специальной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров с целью повышения уровня культуры и профессиональной компетентности педагогов в вопросах содержания и методики духовно-нравственного воспитания
9.	Экономическая проблема	Создание фондов, направленных на поддержание духовно-нравственной культуры населения (на создание учебно-методических пособий по духовно-нравственному воспитанию, на духовно-нравственное просвещение населения и подготовку педагогов, преподаванию основ религиозной культуры)

её рассматривают как одну из приоритетных в деле обеспечения национальной безопасности страны.

На основе анализа психолого-педагогической, социологической и др. литературы [1 – 7 и др.] можно выделить ведущие проблемы эффективности реализации духовно-нравственного воспитания молодёжи в современных условиях (табл. 2):

Отечественная система образования, согласно введённым ФГОС, призвана готовить сознательных граждан России, высококвалифицированных специалистов с развитыми духовно-нравственными потребностями.

В настоящее время духовно-нравственному воспитанию уделяется определённое внимание, но эта работа не всегда эффективна. Как отмечает Н.В. Кондратьева, «не педагог, не родители воспитывают ребенка, а сам ребенок адаптируется к поведению родителей и также адаптируется к жизненным ситуациям, из которых складывается его жизненный путь. Поэтому для результата ребенку важны не воспитательные беседы, а культурное взаимодействие как совместное практическое освоение культурных норм и образцов общения и поведения. Затем он встает на путь самостоятельного опытного присвоения принятых и выработанных им самим ценностей» [2].

Для оценки эффективности духовно-нравственной воспитанности детей и молодёжи учёными разработаны основные критерии оценки и самооценки (табл. 3).

Таблица 3

Основные критерии оценки и самооценки духовно-нравственной воспитанности детей и молодёжи

№	Критерии
1.	Наличие сформированных ценностных отношений к окружающему миру и самому себе
2.	Стремление к самореализации
3.	Наличие опыта позитивной жизнедеятельности
4.	Успешное освоение основных видов деятельности – учебной, трудовой
5.	Активность в социально полезных делах, воспитательной, общественной работе
6.	Сформированная адекватная самооценка;
7.	Сформированные поведенческие мотивы поведения на основе нравственности, религиозных, культурных ценностей и др.

В теории педагогики разработаны и успешно апробированы различные методы диагностики уровня духовно-нравственной воспитанности детей и молодёжи (табл. 4).

Таблица 4

Методы диагностики уровня духовно-нравственной воспитанности детей и молодёжи

№	Группы методов
1.	экспертной оценки (в роли экспертов могут выступать учителя, родители учащихся, одноклассники или одногруппники)
2.	методы диагностики ведущих ценностных ориентаций учащегося (студента)
3.	тестирование, решение задач с нравственным выбором
4.	методы самооценки ведущих нравственных качеств
5.	интервью, письменные опросы,
6.	групповые дискуссии
7.	методы фиксации и оценки поведения детей и молодёжи в различных ситуациях выбора (в трудных педагогических или конфликтных ситуациях) и др.

Сравнение полученных результатов в совокупности поможет установить приоритеты в духовно-нравственном становлении личности молодого человека.

На основе работ И.Э. Есауленко и Попова В.И. [9], а также других исследователей в этой области, можно выделить следующие пути формирования системы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи (табл. 5).

Таблица 5

№	Пути
1.	Совершенствование нормативно-правовой базы для обеспечения системы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи
2.	Разработка реально работающих механизмов финансово-экономического обеспечения реализации намеченных мероприятий
3.	Использование духовно-нравственных принципов в практике семейного воспитания просвещение родителей, работа школ, вузов, медицинских организаций с семьями в аспекте помощи в духовно-нравственном воспитании молодежи, организацию совместной деятельности семей и государственных и общественных организаций
4.	Координационное регулирование осуществляемых мероприятий с организацией базовых (имеющих опыт работы) и экспериментальных площадок
5.	Информационно-просветительское обеспечение деятельности – привлечение ученых, педагогов, врачей, священнослужителей тех конфессий, которые преобладают в данном регионе, общественных деятелей, представителей культуры и искусства
6.	Разработка концепции духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, подготовка и реализация грантовых научных проектов, диссертационных исследований
7.	Включение духовно-нравственной составляющей в систему общественного дошкольного, общего среднего, среднего специального, высшего и дополнительного профессионального образования

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что основным результатом духовно-нравственного воспитания является воспитанность личности. Она может проявляться, прежде всего, в сформированных нравственных качествах и свойствах личности, в деятельности, в общении со сверстниками и взрослыми, в сформированных отношениях с окружающими людьми. Однако локальные меры, связанные с организацией духовно-нравственного воспитания молодёжи, не могут привести к существенному изменению ситуации, так как обеспечить эффективность может только системный подход к решению этой государственной проблемы.

Библиографический список

1. Караханова Г.А., Алиханова Р.А. Становление и развитие нравственно-этического потенциала студентов колледжа. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81):154 – 156.
2. Кондратьева Н.В. *Духовно-нравственное воспитание в современном российском обществе*. Available at: https://urok.1sept.ru/
3. Байбородова Л.В. *Формы взаимодействия педагогов, учащихся и родителей*. Ярославль: ЯГПИ, 2002.
4. Бекетова Н.В. Воспитание личного духа как проблема национальной школы. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2002; № 2: 15 – 32.
5. Бондаревская Е.В., Белоусова Т.Ф., Власова Т.И. и др. *Введение в педагогическую культуру*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: РГПУ, 2006.
6. *Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории.* Под редакцией В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.А. Селивановой, Е.И. Соколовой. Москва: Сентябрь, 2007.
7. Леднев В.С. Духовно-нравственная культура в образовании человека. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2002; № 6: 3 – 6.
8. Павлова Е.И. Нравственно-этическое воспитание студентов колледжа. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 2 (75): 136 – 138.
9. Есауленко И.Э., Попов В.И. *Духовно-нравственное воспитание молодежи – проблемы и пути решения*. Available at: http://sovetrektorov.ru/upload/iblock/802/80245c9c3880b67a2d6a5af1a4d3fbde.pdf

References

1. Karahanova G.A., Alihanova R.A. Stanovlenie i razvitie nravstvenno-`eticheskogo potenciala studentov kolledzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81):154 – 156.
2. Kondrat'eva N.V. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie v sovremennom rossijskom obschestve*. Available at: https://urok.1sept.ru/
3. Bajborodova L.V. *Formy vzaimodejstviya pedagogov, uchaschihsya i roditelej.* Yaroslavl': YaGPI, 2002.
4. Beketova N.V. Vospitanie lichnogo duha kak problema nacional'noj shkoly. *Standarty i monitoring v obrazovanii.* 2002; № 2: 15 – 32.
5. Bondarevskaya E.V., Belousova T.F., Vlasova T.I. i dr. *Vvedenie v pedagogicheskuyu kul'turu*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: RGPU, 2006.
6. *Vospitatel'naya sistema shkoly: problemy upravleniya. Ocherki pragmaticheskoj teorii.* Pod redakciej V.A. Karakovskogo, L.I. Novikovoj, N.A. Selivanovoj, E.I. Sokolovoj. Moskva: Sentyabr', 2007.
7. Lednev V.S. Duhovno-nravstvennaya kul'tura v obrazovanii cheloveka. *Standarty i monitoring v obrazovanii.* 2002; № 6: 3 – 6.
8. Pavlova E.I. Nravstvenno-`eticheskoe vospitanie studentov kolledzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 2 (75): 136 – 138.
9. Esaulenko I.`E., Popov V.I. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie molodezhi – problemy i puti resheniya*. Available at: http://sovetrektorov.ru/upload/iblock/802/80245c9c3880b67a2d6a5af1a4d3fbde.pdf

Статья поступила в редакцию 10.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00493

Bostanov E.Kh., *postgraduate, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru*

QUALITY OF TRAINING IN THE CONTEST OF MODERN TRENDS OF ECONOMIC EDUCATION. The article analyzes development trends of the system of economic education in the context of the transition to a knowledge economy. The author's vision of the quality system of professional training of specialists in economic profile, with a detailed description of its basic structural elements, is presented. Measures to improve the quality of training of future economists are considered. The author concludes that ensuring the quality of training for future economists should be based on a carefully crafted concept whose priorities and targets are implemented in the policy of the educational institution. It is also necessary to flesh out and streamline the list of requirements for quality of training, to make it balanced and at the same time covering all the necessary aspects of the process. Traditionally, the existing list of requirements, usually including: the regulation of the educational process, the content of educational programs, the resource provision of educational programs requires expansion and refinement.

Key words: **knowledge economy, quality of vocational training, economic education, quality assurance, quality management, quality monitoring.**

Э.Х. Бостанов*, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: klnp13@mail.ru*

КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются тенденции развития системы экономического образования в условиях перехода к экономике знаний. Представлено авторское видение системы качества профессиональной подготовки специалистов экономического профиля с развернутой характеристикой ее основных структурных элементов. Рассмотрены меры по повышению качества профессиональной подготовки будущих экономистов. Автор пришёл к выводу о том, что обеспечение качества профессиональной подготовки будущих экономистов должно основываться на тщательно проработанной концепции, приоритеты и целевые установки которой реализованы в политике образовательного учреждения. Также необходимо конкретизировать и упорядочить перечень требований к обеспечению качества профессиональной подготовки, сделать его сбалансированным и в то же время охватывающим все необходимые аспекты данного процесса. Традиционно существующий перечень требований, как правило, включающих в себя регламент образовательного процесса, содержание образовательных программ, ресурсное обеспечение реализации образовательных программ, требует расширения и доработки.

Ключевые слова: **экономика знаний, качество профессиональной подготовки, экономическое образование, обеспечение качества, управление качеством, мониторинг качества.**

Одной из ведущих тенденций социально-экономического развития нашей страны в современных условиях является переход к инновационной модели экономики. В данном аспекте чрезвычайную важность приобретает формирование экономики знаний и соответствующей ей системы профессиональной подготовки экономических кадров. Определение требований, которые экономика знаний предъявляет к качеству подготовки будущих экономистов с учетом актуальных тенденций развития отечественной системы высшего образования, позволит выработать наиболее эффективные пути повышения качества профессиональной подготовки специалистов экономического профиля. Концепция экономики знаний смещает акцент на субъекта труда, рассматривая его как автора инновационного развития экономической сферы, придает новый смысл самому понятию «знания», которое выступает как уникальный набор характеристик, формируемых самим человеком на основе самостоятельного профессионального развития, накопления опыта осуществления профессиональной деятельности.

При определении сущности понятия «экономика знаний» мы ориентировались на исследования А. К. Муромцевой, которая выделяет следующие сходные моменты в различных подходах к его интерпретации:

– «знания как один из ключевых ресурсов инновационного развития экономической сферы, наряду с капиталом и трудом;

– знания как продукт, определяющий направленность и специфику производственных процессов современной экономики;

– знания как важнейший компонент экономических отношений, экономического взаимодействия;

– знание как эффект и результат перехода к информационному обществу» [1, с. 163].

С учетом приведенных трактовок можно утверждать, что при переходе к экономике знаний первостепенную важность приобретает подготовка будущих экономистов как носителей и создателей знаний, что предопределяет направленность мер по обеспечению и повышению качества их профессиональной подготовки.

Повышение качества подготовки будущих экономистов – комплексная задача, в решении которой заинтересованы и государство, и потенциальные работодатели, и высшие учебные заведения. Для государства подготовка экономических кадров, способных обеспечить переход к инновационной модели социально-экономического развития, входит в число национальных стратегических интересов, и является одним из условий обеспечения качества экономического образования на уровне мировых стандартов. Работодатели также предъявляют принципиально новые требования к качеству современного экономического образования, поскольку заинтересованы в высококвалифицированных специалистах, готовых к эффективной деятельности в динамично меняющихся условиях и непрерывному профессиональному развитию. Для конкретного высшего учебного заведения качество профессиональной подготовки играет существенную роль в обеспечении его конкурентоспособности. Само понятие «качество» в научных исследованиях интерпретируется с различных точек зрения:

– как относительно постоянная совокупность черт, присущих объекту и отражающих его уникальность;

– как мера степени соответствия конкретного объекта неким эталонным показателям;

– как мера оценки потенциала объекта в удовлетворении потребностей и ожиданий основной группы потребителей.

На наш взгляд, всесторонне раскрыть такой многомерный феномен, как «качество», можно только с учетом всего комплекса его характеристик. Выдвинутое нами предположение нашло свое подтверждение в трудах Т.А. Строковой, которая выделяет следующие характеристики и присущие им аспекты качества: набор характерных свойств объекта (аспект свойства); структурная организация и иерархия свойств объекта (аспект структурности); динамичность совокупности свойств объекта (аспект динамичности); отражение состояния объекта как сложной системы в конкретный момент или промежуток времени (аспект определенности); характеристика совокупного влияния на объект условий различного порядка (аспект субъективно-объективной обусловленности); выражение уникальности объекта (аспект спецификации); критерий пригодности выполнения определенного предназначения (аксиологический аспект) [2, с. 37 – 38].

Обобщив существующие в современных педагогических исследованиях подходы к трактовке термина «качество профессиональной подготовки», мы пришли к выводу, что конструктивное начало присутствует в следующих его вариантах:

– комплекс взаимосвязанных характеристик процесса профессиональной подготовки, позволяющий оценить степень соответствия ее результатов потребностям основных целевых групп (государства, работодателей, самих обучающихся);

– интегрированный показатель, позволяющий объективно оценить достижение планируемых результатов профессиональной подготовки в контексте профессионального и личностного развития обучающихся;

– совокупность ключевых характеристик самого образовательного учреждения, оказывающих влияние на подготовку специалистов экономического профиля в соответствии с современными требованиями рынка труда.

При выявлении возможностей повышения качества профессиональной подготовки будущих экономистов мы ориентировались на системный подход, предполагающий анализ и оценку внешних и внутренних факторов, влияющих на систему экономического образования.

В качестве внешних факторов здесь можно выделить:

– мировые и отечественные тенденции развития и функционирования экономической сферы;

– государственную политику в области образования, в том числе и экономического;

– нормативно-правовую базу, регламентирующую образование в Российской Федерации;

– финансовую обеспеченность процесса реформирования системы экономического образования;

– готовность учреждений высшего образования к разработке и внедрению инновационных подходов, методов и технологий профессиональной подготовки экономических кадров;

– потребности отечественного рынка труда в специалистах экономического профиля;

– динамику востребованности и престижности профессий экономического профиля среди потенциальных потребителей образовательных услуг.

К внутренним факторам (на уровне конкретного образовательного учреждения) мы относим:

– эффективность расходования средств на модернизацию материально-технической оснащенности образовательного учреждения;

– кадровую политику, определяющую качество профессорско-преподавательского состава, их готовность к гибкому реагированию на актуальные изменения образовательной практики;

– возможности образовательной среды вуза, качество информационного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса;

– наличие действенных механизмов взаимодействия с научным сообществом и реальным сектором экономики;

– эффективность системы управления качеством профессиональной подготовки.

Также немаловажным фактором, влияющим на развитие системы экономического образования в нашей стране, повышение качества подготовки экономических кадров, является своевременная реакция высшей школы на вызовы времени, а именно:

– ориентация на стимулирование развития творческого потенциала обучающихся, поиск и привлечения одаренной молодежи;

– создание инновационной инфраструктуры в образовательных учреждениях, внедрение современных организационных форм инновационной деятельности;

– развитие системы непрерывного образования на основе передовых информационных технологий;

– внедрение вариативных образовательных программ, интегрированных в мировое научно-образовательное пространство;

– обеспечение академической мобильности;

– переход к индивидуально-ориентированной модели организации учебного процесса;

– формирование системы обеспечения качества образования с учетом отечественных и зарубежных наработок, мировых тенденций в данной сфере [3, с. 326].

Среди основных мировых тенденций в области обеспечения качества профессиональной подготовки согласно исследованиям С.А. Подлесного, Г.Б. Масальского можно выделить следующие: формирование единых критериев обеспечения и гарантии качества образования европейских стран в рамках Болонского процесса, включая переход на систему зачетных единиц; гармонизация национальных систем аккредитации образовательных программ; акцент на внутреннюю гарантию качества, разработка и введение университетских систем качества на базе различных моделей (ISO, EFQM, ENQA и др.); развитие системы качества электронного обучения; использование систем профессионально-общественной аккредитации образовательных программ; привлечение студентов к проведению процедур оценки качества профессиональной подготовки; использование бенчмаркинга для изучения и адаптации опыта других образовательных учреждений; совершенствование системы управления вузом на основе систем менеджмента качества [3, с. 326 – 237].

С учетом вышесказанного система качества профессиональной подготовки будущих экономистов должна быть представлена следующей структурой:

1. Обеспечение качества профессиональной подготовки, в которое входит:

– научно обоснованная концепция обеспечения качества профессиональной подготовки с четким выделением основных приоритетов, целей и задач и воплощенная в политике образовательного учреждения;

– конкретный перечень требований к обеспечению качества (регламент образовательного процесса, содержание образовательных программ, ресурсное обеспечение реализации образовательных программ, технологии образовательной и воспитательной деятельности и т.п.);

– комплекс требований к потенциальным потребителям образовательных услуг.

2. Управление качеством профессиональной подготовки, включающим в себя:

– анализ запросов и потребностей основных целевых групп (государства, обучающихся, работодателей, представителей педагогического сообщества высшей школы);

– проектирование требований к специалисту экономического профиля;

– оценку возможностей образовательного учреждения в контексте соблюдения требований к подготовке специалистов экономического профиля;

– определение образовательной парадигмы;

– совокупность требований к руководству образовательного учреждения, ресурсному обеспечению и информационному сопровождению деятельности управленческих структур вуза;

– перечень показателей результативности осуществляемой управленческой деятельности и ее регламенты.

3. Мониторинг качества профессиональной подготовки, который предполагает наличие:

– научно обоснованных критериев и показателей оценки качества профессиональной подготовки;

– инструментария мониторингового исследования, подобранного в соответствии с требованиями к процедуре его проведения;

– комплекса требований к ресурсному обеспечению и результатам мониторинга, включая регламенты его основных процедур.

На основе проведенного исследования мы разработали ряд мер, реализация которых может существенно повлиять на качество профессиональной подготовки будущих экономистов:

1. Создание в образовательном учреждении системы качества профессиональной подготовки, представленной тремя основными составляющими: обеспечение качества, управление качеством, мониторинг качества. Для эффективного функционирования данной системы вуз должен учитывать мировые и отечественные тенденции развития системы экономического образования, внешние и внутренние факторы, влияющие на качество профессиональной подготовки. Особое внимание следует уделять объективной оценке возможностей образовательного учреждения оперативно реагировать на актуальные изменения в сфере высшего образования: глобализации, интернационализации и открытости образования; информатизации образования; развития дистанционных форм обучения; интеграции образования, науки и инновационной деятельности и т.д.

2. Обеспечение качества профессиональной подготовки будущих экономистов должно основываться на тщательно проработанной концепции, приоритеты и целевые установки которой реализованы в политике образовательного учреждения. Также необходимо конкретизировать и упорядочить перечень требований к обеспечению качества профессиональной подготовки, сделать его сбалансированным и в то же время охватывающим все необходимые аспекты данного процесса. Традиционно существующий перечень требований, как правило, включающих в себя регламент образовательного процесса, содержание образовательных программ, ресурсное обеспечение реализации образовательных программ, требует расширения и доработки.

3. Подсистема управления качеством профессиональной подготовки будет более эффективно функционировать при соблюдении следующих условий: систематическое изучение запросов целевых групп с учетом региональной специфики; проектирование требований к будущим экономистам на основе анализа актуальных тенденций развития экономической сферы, в том числе и на региональном уровне, прогнозы динамики рынка труда; ориентация при определении образовательной парадигмы на координацию взаимодействия вуза с реальным сектором экономики, выстраивание образовательного процесса с учетом внутренних условий конкретного образовательного учреждения, повышение инновационного потенциала вуза.

Библиографический список

1. Муромцева А.К. Высшее образование в условиях становления экономики знаний: императивные изменения. *Вестник КузГТУ*. 2014; № 5 (105). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-usloviyah-stanovleniya-ekonomiki-znaniy-imperativnye-izmeneniya
2. Строкова Т.А. Качество образования: сущность и критерии мониторинговой оценки/ *Образование и наука*. 2009; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-suschnost-i-kriterii-monitoringovoy-otsenki
3. Подлесный С.А., Масальский Г.Б. Пути повышения качества подготовки инженеров в контексте мировых и отечественных тенденций. *Техника и технологии*. Журнал СФУ. 2014; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-kachestva-podgotovki-inzhenerov-v-kontekste-mirovyh-i-otechestvennyhtendentsiy

References

1. Muromceva A.K. Vysshee obrazovanie v usloviyah stanovleniya `ekonomiki znanij: imperativnye izmeneniya. *Vestnik KuzGTU*. 2014; № 5 (105). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-usloviyah-stanovleniya-ekonomiki-znaniy-imperativnye-izmeneniya
2. Strokova T.A. Kachestvo obrazovaniya: suschnost' i kriterii monitoringovoj ocenki/ *Obrazovanie i nauka*. 2009; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-suschnost-i-kriterii-monitoringovoy-otsenki
3. Podlesnyj S.A., Masal'skij G.B. Puti povysheniya kachestva podgotovki inzhenerov v kontekste mirovyh i otechestvennyh tendencij. *Tehnika i tehnologii*. Zhurnal SFU. 2014; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-kachestva-podgotovki-inzhenerov-v-kontekste-mirovyh-i-otechestvennyhtendentsiy

Статья поступила в редакцию 13.05.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00494

Vasilenko E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Design and Applied Arts, K.G. Razymovsky Moscow State University of technology and management (the First Cossack University (Moscow, Russia), E-mail: elenalopasova@mail.ru*
Vasilenko P.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Design and Applied Arts, K.G. Razymovsky Moscow State University of technology and management (the First Cossack University (Moscow, Russia), E-mail: pavelvasilenko@list.ru*
Pallotta V.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanities, Moscow International University; Department of Advertising and Public Relations, NANO VO "Institute of World Civilizations" (Moscow, Russia), E-mail: pallotta@yandex.ru*

THE IMPORTANCE OF CONDUCTING FULL-SCALE PRODUCTIONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF DEPARTMENTS OF FINE ARTS AND DESIGN. The article describes an important pedagogical aspect of the organization of full-scale productions for students of design and fine arts. Future artists and designers studying in the field of fine arts should learn the independence to be able to organize the production of painting and drawing: still life, portrait, figure or multi-figure production. The task of selection is to find the appropriate idea and the appropriate nature when choosing subjects for the production, in solving its general tone, it is necessary to take into account the possibilities of picturesque materials. The tasks assigned to students in the performance of staged work are discussed, emphasis is placed on their creative, individual solution by each student. The pedagogical process in the professional training of future artists and designers, and one of its tasks, such as the organization of full-scale productions in the classroom academic disciplines is characterized by the acquisition of skills of creative independence, the ability to work in a team. The learning process is more creative and independent.

Key words: **staging organization, artistic taste creative abilities of students, lighting conditions, model, integrity, picturesque, pedagogical means, compositional abilities, educational and creative task, formation of abilities.**

Е.В. Василенко*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)», г. Москва, E-mail: elenalopasova@mail.ru*
П.Г. Василенко*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)», г. Москва, E-mail: pavelvasilenko@list.ru*
В.И. Паллотта*, канд. пед. наук, доц., Московский международный университет, НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», г. Москва, E-mail: pallotta@yandex.ru*

ЗНАЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ НАТУРНЫХ ПОСТАНОВОК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА

В статье описывается важный педагогический аспект организации натурных постановок для студентов отделений дизайна и изобразительного искусства. Обучающиеся в сфере изобразительного искусства, будущие художники и дизайнеры, должны учиться самостоятельности уметь организовывать постановку по живописи и рисунку: натюрморта, портрета, фигуры или многофигурной постановки. Задача подбора состоит в том, чтобы под соответствующий замысел находить и соответствующую натуру. При выборе предметов для постановки в решении ее общего тона надо учитывать возможности живописных материалов. Оговариваются задачи, поставленные студентам в выполнении постановочной работы, делается упор на их творческое, индивидуальное решение каждым студентом. Педагогический процесс в профессиональной подготовке будущих художников и дизайнеров и одна из его задач, такая как организация натурных постановок на занятиях академическими дисциплинами, характеризуются приобретением навыков творческой самостоятельности, умением работать в коллективе. Учебная деятельность становится более творческой и самостоятельной.

Ключевые слова: **организация постановки, художественный вкус творческие способности учащихся, условия освещения, модель, цельность, живописная гармония, педагогические средства, композиционные способности, учебно-творческая задача, формирование способностей.**

Качество образования будущих дизайнеров во многом зависит от правильной организации учебного процесса и выбора организационных форм обучения. Очевидно, что формы организации учебной и воспитательной работы определяются составом учащихся, местом и временем занятий, последовательностью действий учащихся и тем, как ими руководит преподаватель. «Профессия дизайнера характеризуется особым типом образованности, который сочетает развитое художественное, рациональное и семиотическое мышление» [1, с. 332].

В теории педагогики говорится, что успех обучения во многом зависит от того, насколько правильно определены его цели и содержание, выбраны пути их достижения или методы обучения. Поскольку методы обучения применялись на протяжении веков, разработка теории методов обучения является достаточно сложной задачей для научных педагогов во всех областях образования [2].

Мы сегодня ищем методы, которые бы находили свою реализацию в формировании общекультурных и профессиональных компетенций выпускников высшей школы. «Общекультурные и профессиональные компетенции у выпускников как новые единицы измерения образованности бакалавров дизайна должны отражать вызовы современного профессионального сообщества» [3, с. 169]. Одним из важнейших компонентов профессионального образования в освоении изобразительного искусства и дизайна является развитие у студентов творческих способностей и творческой самостоятельности.

Выбирая формы организации учебной работы и способы руководства студентами со стороны педагога, мы остановились на самостоятельной организации натурной постановки под руководством преподавателя. Это один из способов решения задачи по улучшению развития творческой самостоятельности, которая представляет собою значительное психологическое и образовательное значение [4]. На их основе осуществляется практическое познание закономерностей реалистического изображения формы в пространстве, овладение профессиональной грамотой и мастерством, воспитывается художественный вкус, чувство гармонии, развитие образного и композиционного мышления, творческих способностей учащихся, «...умения создать целостный образ композиции, выявление ее основной идеи и характера замысла» [5, с. 153].

Организация постановки (подбор модели или предметов) – поиск их сюжетной, живописно-пластической группировки, подбор колорита, выбор освещения, ракурса, тематического обобщения – является живым творческим делом. Оно требует от учащегося известного опыта, профессиональной культуры и творческого подхода.

Учащиеся, как будущие дизайнеры, должны учиться самостоятельности в организации натурных постановок по рисунку и живописи: натюрморта, портрета, фигуры или многофигурной постановки. Одним из главных требований, которое предъявляется к учебной постановке, – жизненная правда. Это требование должно определять подход к подбору модели, типажа, костюма, сюжетного замысла, подбор предметов по смыслу (теме). Предостерегая учащихся от неэстетичных, некрасивых предметов, преподаватель направляет на правильное восприятие красоты и вкуса. Организация натурной постановки должна быть ясной, содержательной, скоординированной. Цели и задачи учебного процесса четко выражены.

Нравственно-эстетический заряд, интересное композиционно-пластическое, колористическое, цветовое решение обязано вызывать у учащихся интерес и желание работать, активизировать их творческую деятельность [6, 7].

Что касается модели (портрета), то необходимо подбирать человека с характерными пластическими качествами внешности, с ярко и ясно выраженными чертами лица и фигуры. Для более конкретного выражения ситуации постановки следует подчеркнуть позой модели и мимикой. Большое значение имеют в организации работы определенный набор атрибутов, цвет и колорит фона, драпировок. Не рекомендуется ставить модель в статичную позу, ракурс с неестественными жестами. Окружающая среда способствует созданию определенной темы постановки, ее характера и состояния. Окружение и сама модель всегда соответствует замыслу [8]. Свободное, естественное состояние модели может сориентировать на определенное решение в организации учебно-творческой постановки. Серьезный подход к составлению всех деталей и модели требует немало времени и усилий. Преподаватель, руководя процессом постановки, дает педагогические советы и ориентирует учащихся. Необходимо пояснить замысел постановки учащимся и натурщику, для того чтобы у натурщика была возможность выбора удобной позы и положения в определенной ситуации, а для учащихся – воз-

можность сделать несколько зарисовок модели с различных ракурсов и в различных позах для определения наиболее удачного решения композиции постановки.

Цельность живописной и графической постановки является основой композиционного решения. Живописная гармония этюда зависит от организации постановки. Необходимо внимательно относиться ко всем составляющим и компонентам. Все предметы обязаны помогать выявлению характера, подчеркивать натурную среду, определять замысел композиции постановки, устанавливать тонально-цветовой ритм [9].

Ошибочно считать живописностью постановки яркость и красочность драпировок и костюмов. Подобная «живописность» с пестрой, яркой одеждой и таким же фоном приводит к дробности, сложности, дисгармонии и безвкусице. Это, в свою очередь, ведет к усложнению задач в реализации учебного задания. Живописность заключается в сложном, красивом и гармоничном цветовом сочетании и свето-тоновых отношениях всех составляющих натурной постановки.

Изучая педагогический процесс изобразительного искусства прошлого, мы видим, что многие опытные педагоги-художники к постановке для своих учеников подходили с величайшей продуманностью и тактом. Таким примером является И.Е. Репин в отношении ученика В.М. Серова. Великий педагог-художник сознательно составлял натюрморт из предметов, сближенных по цветовым оттенкам, чтобы воспитать способность находить и передавать тончайшие живописные отношения в этих сближенных тонах. Такими примерами в подходе к педагогическому процессу в изобразительном искусстве были и А.К. Саврасов, К.П. Брюллов, П.П. Чистяков, А.И. Куинджи, В.А. Серов, К.А. Коровин, Б.В. Иогансон, которые умели учить гармонии цветовых отношений, пониманию музыкальной стороны живописи. Изобразительные искусства обращаются к действительности как к источнику формирования внутреннего духовного мира человека. Об этом свидетельствуют исследования следующих педагогов и искусствоведов: В.А. Разумного, М.Ф. Овсянникова, И.Б. Астахова, Н.А. Дмитриева, М.А. Когана.

Российская и советская школы реалистического искусства базируются на методиках, организации учебного процесса, формирования художественного мышления, воображения, творческой активности, эстетического вкуса и многих других аспектах художественного образования [19]. Методические подходы к организации натуры в той или иной степени отражались всеми учеными-педагогами и художниками практиками. Мы можем выделить Н.Н. Анисимова, Г.В. Беда, Н.Н. Волкова, Д.Н. Кардовского, Г.Б. Смирнова, А.Е. Терентьева, Е.В. Шорохова, М.Ф. Харитонова, А.А. Унковского, В.Н. Яковлева, А.П. Яшухина, В.С. Кузина, А.С. Пучкова, А.В. Триселева, М.Ф. Харитонова, А.Е. Хитрова, Н.А. Алимасову, Э.М. Белютина, Л.А. Панова и др.

Теория педагогики относит практическое занятие – урок к основной форме организации учебного процесса, которая предполагает не только формирование учебно-познавательной деятельности, но и интеллектуальное развитие учащихся, развитие их потребностей в знаниях, мировоззрении, деятельности, независимости, трудолюбии, дисциплине. Н.А. Ракова отмечает, что «… урок всегда многомерен, так как взаимодействует со всеми составляющими процесса обучения: педагогическими целями, дидактическими задачами, содержанием, методами, приемами, инструментами» [10, с. 128].

Такой урок в вузе – это «пара», в которой преподаватель художественных дисциплин ставит и решает педагогические цели, дидактические задачи, содержание, методы, приемы, инструменты рисования натюрмортов, человеческих фигур, животных, пейзажа и интерьера. С этих позиций натурные постановки Ю.И. Пилясов предлагает «…рассматривать как систему упражнений, каждое из которых содержит определенную учебную и воспитательную задачу, решение которой позволяет ученику приобрести определенные знания, навыки и умения …» [11, с. 76].

В организации постановки большое значение имеет умелое использование освещения. Освещение позволяет организовать композицию, с достаточной ясностью и четкостью выявить конструктивные особенности, пластические качества, характер формы, тонально-цветовые отношения натуры, придать ей определенную эмоциональную выразительность, цельность. Большое внимание необходимо уделить падающим теням от одних предметов на другие. Тени не должны скрывать главного, нарушать композицию постановки. Правильное использование тени и света может сыграть ключевую роль во всей композиции натурной постановки. В тех местах, где происходит чрезмерное насыщение деталями формы, есть возможность объединить все большой тенью или светом [12].

Разнообразны условия освещения, выбор места организации постановок, всестороннее использование принципов контрастного сопоставления. Одним из полезных условий для организации постановки – постановка на активном свету (окне) с дневным или вечерним освещением, возле источника света или наоборот, в глубине комнаты, в затененном месте, при боковом, прямом, верхнем рассеянном свете, на различном удалении от учащегося. Для более понятного, силуэтного изображения, необходимо учесть при расположении предметов, что светлые хорошо «читаются» на темном, а темные – на светлом. Выгодно располагать яркие и насыщенные по цвету предметы на монохромном фоне. Такое сопоставление позволяет понять, как при различных условиях освещения, окружения и пространственного удаления натуры изменяется ее общее тонально-цветовое состояние, выразительность, что, в свою очередь, требует каждый раз иного творческого подхода к решению композиционных, живописно-пластических задач [13]. При организации натурной постановки необходимо учесть количество учащихся, хорошую обзорность с различных точек зрения, освещение и т.д. Значимую роль в постановке играет фон. Изменение фона (его цвета, тона) влияет на цвет, тон предметов или модели. Изменяется восприятие контрастов, деталей, пространственное положение. Возможно иллюзорное изменение величины предметов.

На начальном этапе в учебных постановках чаще всего используется «нейтральный» фон. Тон фона подбирается светлее или темнее «собственной тени» натуры для хорошего, понятного, цельного видения «большой формы» натуры. Фон должен быть не очень активным по цвету, деталям и контрастам в нем. Предпочтение в этом должно быть отдано первому плану. Это поможет в создании цельности, гармоничности, пространственности этюда.

Одним из важнейших моментов в создании живописного или графического произведения является композиция. Необходимо постоянно искать новые композиционные решения [14]. Важно учиться также успешно решать поставленные задачи не только с кажущихся выгодных мест, при которых натура вроде уже «скомпонована», имеет композиционную завершенность, но и путем поиска композиционной, живописно-пластической выразительности этюда, максимального использования ракурса, движения модели, точки отхода и горизонта, формата, цветовых характеристик натуры, света и т.д. Учащемуся необходимо варьировать различные методы, постоянно стремясь к творческому поиску. Ведь одно практическое задание – графический рисунок или живописный этюд – может сказать больше сотни услышанных слов [15].

Еще один важный момент: выбирая предметы и драпировки, следует учесть возможности живописных материалов, которыми будет выполняться учебное задание. Так как тональные возможности красок неодинаковы, это может быть решающим фактором при подборе.

Учащиеся, работая над написанием этюда, стараются наиболее точно передать тонально-цветовые отношения, все характерные черты предметов и натурщика. Но часто они допускают ошибки в тоне, цвете. Эти ошибки приводят к тому, что работа становится грязной, глухой, а живопись малопривлекательной.

Одной из главных составляющих педагогического процесса в организации натурных постановок на занятиях по академическим дисциплинам является коллективность. Постановки ставятся нескольким учащимися под руководством педагога. Все это позволяет учащимся самим приобрести опыт в этой деятельности, что способствует развитию творческого и композиционного мышления, постановке и решению определенных задач по освоению академических дисциплин в сфере изобразительного искусства. Применение в процессе обучения дизайнеров, художников таких методов дает возможность для развития креативности. Как пишут Демкина Е.В. и Лопасова Е.В., создание «...определенных психолого-педагогических условий формирует композиционное творческое мышление…» [16, с. 60].

Каждое учебное задание предполагает определенные, выделенные на это часы. Длительность зависит от поставленных задач и сложности постановки. Длительная, сложная постановка (натюрморт или модель) предполагает выполнение на начальном этапе краткосрочного этюда, композиционных набросков с разных ракурсов. В результате этой предварительной работы выявляются недостатки в постановке, которые корректируются, вносятся изменения и дополнения. Достигнув желаемого результата, постановка утверждается, и учащиеся приступают к длительной работе над созданием художественного образа. «Художественным образом принято считать и художественное произведение в целом, и отдельные его единицы» [17, с. 16].

Оговариваются задачи, поставленные студентам в выполнении этой работы, делается упор на их творческий подход, индивидуальное решение каждым студентом. Индивидуальный творческий подход в изобразительном искусстве является основополагающим в решении задач по выполнению художественных работ [18]. Василенко П.Г. говорит: «В системе художественного образования развитие творческой личности является основной целью теории и практики» [19, с. 150].

Совместная работа педагога и студентов позволяет не только обеспечить эффективность процесса и успешный результат, но и развитие самостоятельной деятельности. В процессе обучения стимулируется потребность в познании и поиске профориентационных навыков, освоение знаний облегчается благодаря психическому, эмоционально-волевому и действенно-практическому развитию. «Исследование процесса творческой деятельности в сфере изобразительного искусства показало, что природа творческих способностей личности заключается в тесном взаимодействии общих и специальных способностей» [20, с. 17]. Исходя из вышесказанного, мы можем заключить, что организация натурных постановок является одним из важнейших учебных заданий, выполняющих важные функции обучения: образовательную, развивающую, воспитательную и профориентационную.

Библиографический список

1. Кольцова Е.А., Паллотта В.И. Проблемы дизайн-образования в вузе. *Многоуровневая система художественного образования и воспитания: современные подходы в научных исследованиях*: сборник научных трудов. Краснодар, 2013: 329 – 335.
2. Буслаева Е.М., Зубкова А.С. *Теория обучения*: учебное пособие. Саратов: Научная книга, 2019.
3. Паллотта В.И. Современные подходы к дизайн-образованию по программам прикладного и академического бакалавриата. *Успехи современной науки и образования*. 2016; Т. 1. № 12: 168 – 171.
4. Alekseeva I.V., Barsukova N.I., Pallotta V.I., Skovorodnikova N.A. The innovation blaze-method of development professional thinking designers in the modern higher education. *European Journal of Contemporary Education*. 2017; № 6 (4): 615 – 626. Available at: www.ejournal1. com. DOI: 10.13187/ejced.2017.4.615
5. Лопасова Е.В. Педагогические условия развития композиционного мышления учащихся в системе дополнительного образования (актуальность проблемы исследования). *Теория и практика общественного развития*. 2012. № 8: 152 – 155.
6. Неменский Б.М. *Педагогика искусства*. Москва: Просвещение, 2007.
7. Тузова Н.Л., Смирнова М.А. Модернизация образования, проблемы и перспективы экологического будущего. *Зеленая инфраструктура городской среды: современное состояние и перспективы развития*. Воронеж, 2018: 164 – 166.
8. Кузин В.С. *Психология живописи:* учебное пособие для вузов. Москва: ООО ОНИКС 21 век, 2005.
9. Кравченко К.А. Организация учебно-изобразительного процесса младших школьников. *Инновации в науке:* научный журнал. 2017; № 2 (63): 33 – 35.
10. Ракова Н.А. *Педагогика современной школы*: учебно-методическое пособие. Витебск: Издательство УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2009.
11. Пилясов Ю.И. *Дидактические и методические аспекты деятельности преподавателя по созданию и использованию учебных натурных постановок по рисунку на ХГФ*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
12. Савельева Е.В. Проблемы и перспективы образовательной области «технология». *Технолого-экономическое образование: достижения, инновации, перспективы*. Тула, ТГПУ имени Л.Н. Толстого, 2017: 157 – 160.
13. Ростовцев Н.Н. *Методика преподавания изобразительного искусства в школе*. Москва, 1998.
14. Паллотта В.И., Кольцова Е.А. К вопросу о современных подходах к инновационным процессам в сфере высшего дизайна – образования. *Модернизация гуманитарного художественного образования: инновационный стратегии развития*: материалы Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Под редакцией В.П. Гриценко, И.В. Алексеевой, С.С. Зенгина, А.А. Еникеева. Краснодар, 2014: 115 – 122.
15. Севостьянова О.Н., Смирнова М.А. Развитие творческого мышления студентов в рисунке архитектурного пространства. *Пространства городской цивилизации: идеи, проблемы, концепции.* УрГАХУ, 2017: 410 – 413.
16. Демкина Е.В., Лопасова Е.В. *Формирование композиционного мышления у обучающихся изобразительному искусству в системе дополнительного образования: состояние, проблемы и перспективы*. Майкоп, 2016: 55 – 67.
17. Василенко Е.В., Василенко П.Г., Фурсов А.И. Академический рисунок – основа образования в сфере дизайна и изобразительного искусства. *Modern Science*. 2019; № 9-2: 14 – 16.
18. Фурсов А.И. Основные закономерности восприятия формы предметов в рисовании натюрморта с натуры. *Модернизация гуманитарного художественного образования: инновационный стратегии развития*: материалы Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Под редакцией В.П. Гриценко, И.В. Алексеевой, С.С. Зенгина, А.А. Еникеева. Краснодар, 2014: 285 – 294.
19. Василенко П.Г. Педагогические условия развития творческих способностей учащихся к изобразительной деятельности. *Теория и практика общественного развития*. 2012; № 8: 148 – 151.
20. Бегидова С.Н., Василенко П.Г. Стилизованное рисование как особый вид художественного творчества. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2016; № 3 (183): 15 – 21.

References

1. Kol'cova E.A., Pallotta V.I. Problemy dizajn-obrazovaniya v vuze. *Mnogourovnevaya sistema hudozhestvennogo obrazovaniya i vospitaniya: sovremennye podhody v nauchnyh issledovaniyah*: sbornik nauchnyh trudov. Krasnodar, 2013: 329 – 335.
2. Buslaeva E.M., Zubkova A.S. *Teoriya obucheniya*: uchebnoe posobie. Saratov: Nauchnaya kniga, 2019.
3. Pallotta V.I. Sovremennye podhody k dizajn-obrazovaniyu po programmam prikladnogo i akademicheskogo bakalavriata. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; T. 1. № 12: 168 – 171.
4. Alekseeva I.V., Barsukova N.I., Pallotta V.I., Skovorodnikova N.A. The innovation blaze-method of development professional thinking designers in the modern higher education. *European Journal of Contemporary Education*. 2017; № 6 (4): 615 – 626. Available at: www.ejournal1. som. DOI: 10.13187/ejced.2017.4.615
5. Lopasova E.V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya kompozicionnogo myshleniya uchaschihsya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya (aktual'nost' problemy issledovaniya). *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2012. № 8: 152 – 155.
6. Nemenskij B.M. *Pedagogika iskusstva*. Moskva: Prosveschenie, 2007.
7. Tuzova N.L., Smirnova M.A. Modernizaciya obrazovaniya, problemy i perspektivy `ekologicheskogo buduschego. *Zelenaya infrastruktura gorodskoj sredy: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya*. Voronezh, 2018: 164 – 166.
8. Kuzin V.S. *Psihologiya zhivopisi*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: OOO ONIKS 21 vek, 2005.
9. Kravchenko K.A. Organizaciya uchebno-izobrazitel'nogo processa mladshih shkol'nikov. *Innovacii v nauke:* nauchnyj zhurnal. 2017; № 2 (63): 33 – 35.
10. Rakova N.A. *Pedagogika sovremennoj shkoly*: uchebno-metodicheskoe posobie. Vitebsk: Izdatel'stvo UO «VGU imeni P.M. Masherova», 2009.
11. Pilyasov Yu.I. *Didakticheskie i metodicheskie aspekty deyatel'nosti prepodavatelya po sozdaniyu i ispol'zovaniyu uchebnyh naturnyh postanovok po risunku na HGF*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
12. Savel'eva E.V. Problemy i perspektivy obrazovatel'noj oblasti «tehnologiya». *Tehnologo-`ekonomicheskoe obrazovanie: dostizheniya, innovacii, perspektivy*. Tula, TGPU imeni L.N. Tolstogo, 2017: 157 – 160.
13. Rostovcev N.N. *Metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva v shkole*. Moskva, 1998.
14. Pallotta V.I., Kol'cova E.A. K voprosu o sovremennyh podhodah k innovacionnym processam v sfere vysshego dizajna – obrazovaniya. *Modernizaciya gumanitarnogo hudozhestvennogo obrazovaniya: innovacionnyj strategii razvitiya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. Pod redakciej V.P. Gricenko, I.V. Alekseevoj, S.S. Zengina, A.A. Enikeeva. Krasnodar, 2014: 115 – 122.
15. Sevost'yanova O.N., Smirnova M.A. Razvitie tvorcheskogo myshleniya studentov v risunke arhitekturnogo prostranstva. *Prostranstva gorodskoj civilizacii: idei, problemy, koncepcii.* UrGAHU, 2017: 410 – 413.
16. Demkina E.V., Lopasova E.V. *Formirovanie kompozicionnogo myshleniya u obuchayuschihsya izobrazitel'nomu iskusstvu v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy i perspektivy*. Majkop, 2016: 55 – 67.
17. Vasilenko E.V., Vasilenko P.G., Fursov A.I. Akademicheskij risunok – osnova obrazovaniya v sfere dizajna i izobrazitel'nogo iskusstva. *Modern Science*. 2019; № 9-2: 14 – 16.
18. Fursov A.I. Osnovnye zakonomernosti vospriyatiya formy predmetov v risovanii natyurmorta s natury. *Modernizaciya gumanitarnogo hudozhestvennogo obrazovaniya: innovacionnyj strategii razvitiya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. Pod redakciej V.P. Gricenko, I.V. Alekseevoj, S.S. Zengina, A.A. Enikeeva. Krasnodar, 2014: 285 – 294.
19. Vasilenko P.G. Pedagogicheskie usloviya razvitiya tvorcheskih sposobnostej uchaschihsya k izobrazitel'noj deyatel'nosti. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2012; № 8: 148 – 151.
20. Begidova S.N., Vasilenko P.G. Stilizovannoe risovanie kak osobyj vid hudozhestvennogo tvorchestva. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2016; № 3 (183): 15 – 21.

Статья поступила в редакцию 12.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00495

Kurshev A.Kh., *Lecturer, Department of Fire Training, North Caucasus Institute for Advanced Studie, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru*

FORMING OF LEGAL CULTURE IN STUDENTS. The article studies the process of formation of legal culture among students. It is concluded that legal education at the university is a process of transferring legal knowledge in the framework of educational and extracurricular activities, designed to increase the level of legal awareness, legal culture and literacy of students, to form their attitude towards respect for the law and law-abiding behavior. The traditional forms of legal education include: lectures and discussions; excursions; film screenings on legal issues; theme nights and disputes; discussion of books and articles on legal topics; visual

agitation. New training standards provide new opportunities for extracurricular legal education. Legal education must be consistent with the principles of continuity, systemicity, integration, partnership and prevention. One of the basic competences of legal education at the university is readiness and ability to apply the system of legal knowledge and skills.

Key words: **legal education, legal culture, legal education, student.**

А.Х. Куршев, *преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: rukisha@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В статье изучен процесс **формирования правовой культуры студентов.** Сделан вывод о том, что правовое просвещение в вузе – это процесс передачи правовых знаний в рамках учебной и внеучебной деятельности, призванный повысить уровень правового сознания, правовой культуры и грамотности студентов, сформировать у них установку на уважительное отношение к закону и законопослушное поведение. К традиционным формам правового просвещения относятся: лекции и беседы; экскурсии; кинопросмотры по правовой проблематике; тематические вечера и диспуты; обсуждение книг и статей, посвященные правовым темам; наглядная агитация. Новые стандарты обучения дают новые возможности для внеурочного правового просвещения.

Ключевые слова: **правовое просвещение, правовая культура, правовое воспитание, студент.**

Знание правовых норм необходимо для полноценной реализации человека в гражданском обществе и защите своих прав и интересов. Кроме того, действующее законодательство перманентно пребывает в состоянии доработки, внедрения новых законодательных норм, таким образом, появляется необходимость в непрерывном правовом просвещении граждан всех возрастов.

Однако в настоящей работе рассматривается не весь круг вопросов непрерывного правового просвещения, а только проблема правового просвещения обучающихся вузов.

Этот аспект чрезвычайно важен, поскольку именно во внеурочной деятельности открывается широкий круг возможностей для реализации системно-деятельностного подхода для достижения различных личностных целей образования. Кроме того, очевидно, что именно на уровне основного вузовского образования человек получают необходимые знания о правовой системе и нормах взаимодействия с обществом.

Правовая грамотность на национальном уровне в нашей стране практически не изучается, однако существуют исследования отношения некоторых групп населения к правовым институтам, правовой системе, их оценки соблюдения прав и защиты свобод населения.

В большинстве таких исследований констатируется низкий уровень правовой грамотности, что еще раз подчеркивает необходимость и значимость правового просвещения. Во многих исследованиях и статьях в качестве одной из черт российского общества отмечается правовой нигилизм, для которого характерно отрицание права в качестве регулятора взаимоотношений людей.

Ещё одним проявлением правового нигилизма является соблюдение законов, исходя из своекорыстных побуждений или под угрозой наказания и принуждения. Стоит отметить, что правовой нигилизм имеет свои исторические корни, о его наличии так или иначе упоминали писатели-классики, нигилистический посыл содержится во многих пословицах и поговорках. Однако это часть народной культуры, которую не всегда можно трактовать как одобрение такого нигилизма, довольно часто в пословицах содержится осуждения такого поведения [1].

В современной России правовой нигилизм стал особенно заметен: граждане не всегда доверяют действующим законам, не верят в возможность правового урегулирования конфликтных ситуаций.

Таким образом, право как система и институт обесценивается. Одной из причин правового нигилизма, как отмечается в исследованиях, является правовая неграмотность граждан.

Ещё одна причина распространенности нигилизма заключается в отсутствии уважения к государству и праву, в непринятии всеобщности, обязательности и принудительности права.

Необходимо прививать правовые ценности, формировать правовую культуру и повышать уровень юридической компетентности населения.

Повышение правовой грамотности предусмотрено «Основами государственной политики России в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» [2]. В данном нормативном документе отражены цели и задачи государственной политики в сфере развития правосознания населения, принципы её реализации и основное содержание, в соответствии с его положениями организовывается педагогическая деятельность по правовому просвещению и правовому информированию обучающихся и их родителей посредством внедрения в образовательный процесс особых учебных курсов, программ и иных форм взаимодействия.

Задача по правовому воспитанию студентов заключается в формировании человека с устойчивыми знаниями о законодательстве, правах, обязанностях, уважающего закон как непреложную ценность, ориентированного на правомерное поведение и нетерпимого к правонарушениям. По оценке Е.А. Певцовой, в настоящий момент в правовом образовании доминирует информационный подход, нацеленный исключительно на трансляцию правовых знаний и оставляющий в тени воспитательный процесс. В то время как приоритетом просвещения должно быть духовно-нравственное становление личности, иными словами, именно воспитание [3].

Целостную систему воспитания подрастающего поколения, ориентированную на формирование у воспитанников умений взаимодействовать с окружающими людьми, быть полезным и значимым членом общества, обосновал один из педагогов-новаторов Л.С. Макаренко. В рамках гражданского образования решают проблему правового воспитания В.А. Сухомлинский, И.В. Следзевский, Е.Е. Вяземский, Н.А. Савотина, Г.Н. Филонов, Я.В. Соколов, М.А. Шкробова, Е.А. Казаева и др.

Одной из проблем правового просвещения является решение конфликта между традиционными и современными точками зрения относительно отбора форм, содержания, методов и задач развития гражданского правосознания. Весьма эффективно, на наш взгляд, правовое просвещение может реализовываться в рамках внеучебной деятельности.

Наше исследование посвящено правовому просвещению. Данное ключевое понятие необходимо уточнить и дать ему определение. Слово *просвещение* многозначно, оно может трактоваться как образовательная деятельность, нацеленная на распространение знаний и иных достижений культуры, или как пропаганда определенных идей [4].

Таким образом, результатом просвещения является при первом толковании – некоторый культурный уровень, при втором – определенный уровень грамотности.

Просвещение может осуществляться в разных областях. Не является исключением и правовая сфера. Под правовым просвещением ряд авторов понимает особую деятельность государства и общества по формированию правового сознания и повышению правовой грамотности в целях противодействия правовому нигилизму [5].

Некоторые исследователи определяют правовое просвещение как целенаправленную деятельность по распространению знаний о гражданских правах и обязанностях человека, способах их реализации, формированию представлений и установок, способствующих соблюдению норм права.

В нашем исследовании мы будем придерживаться понимания правового просвещения как целенаправленной деятельности государства и некоторых иных субъектов по пропаганде знаний о гражданских правах, свободах и обязанностях человека, повышению уровня правовой грамотности. К функциям правового просвещения относят: информационную – по повышению уровня осведомленности учащихся в правовых вопросах; разъяснительную, обеспечивающую единство понимания правовых норм; идеологическую – по распространению и пропаганде просоциальных идей; гражданского воспитания.

Наиболее актуальными задачами просветительской работы с учащимися являются создание условий для становления и развития у учащихся гражданской позиции, правового самосознания, установок на самореализацию в интеллектуальном, нравственном, культурном и физическом направлениях.

Содержание правового просвещения определяется возрастными особенностями и возможностями обучающихся, а также целями воспитательного процесса. Правовое просвещение необходимо для формирования правового государства и гражданского общества.

Правовое просвещение – длительный процесс, начинающийся ещё в дошкольном возрасте и разворачивающийся на разных этапах обучения и деятельности. Однако стоит заметить, что целостная система правового просвещения и воспитания не разработана до настоящего момента, несмотря на принятые ещё в 2011 году «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан».

Значимость правового просвещения определяется его способностью содействовать формированию социально активной личности, которая может самостоятельно ориентироваться в жизни, обеспечивая потребность общества в таких гражданах.

К результатам правового просвещения относят:

– овладение студентами знаний об основах права и законодательстве Российской Федерации, правопорядке, способах его охраны;

– формирование у студентов просоциальных ценностей, положительного отношения к закону, установки на законопослушное поведение и неприятие правонарушений;

– формирование готовности и способности в различных жизненных ситуациях руководствоваться существующими законами;

– снижение количества правонарушений, совершаемых студентами образовательных учреждений.

Правовое воспитание в вузе носит организованный, систематический, целенаправленный характер. Под правовым воспитанием понимается система воспитательных и обучающих действий, нацеленных на выработку у обучающихся уважения к праву, формирование у них установок и представлений, соответствующих правовым ценностям, повышение их правовой культуры и грамотности до уровня, достаточного для защиты собственных прав, свобод и интересов.

Эффективно сформировать правовую культуру студентов возможно лишь в тесной взаимосвязи учебно-познавательной и внеучебной деятельности посредством индивидуальных, групповых и коллективных форм.

Результаты работы, представленные в диссертационных исследованиях О.С. Демко, О.Н. Репиной и Т.Н. Ловничевой, позволяют говорить о следующих условиях, необходимых для успешного формирования правовой культуры учащихся [6]:

– готовность педагогического коллектива к правовому воспитанию;

– планирование задач правового воспитания;

– реализация правого воспитания в рамках учебной и внеучебной деятельности;

– формирование нравственно-правовой среды в учебном заведении;

– мониторинг процесса и результатов педагогической деятельности по формированию правовой культуры студентов.

Формы и методы правового воспитания и просвещения должны соответствовать требованиям студенческого возраста. Могут проводиться викторины, турниры, акции, социологические исследования, реализовываться проекты. Весьма эффективно могут проводиться специально подготовленные квесты. Для студентов характерно формирование глубоких убеждений, ценностей, привычек и потребностей, касающихся правомерного поведения.

Специалисты рекомендуют переходить от коллективной творческой деятельности к индивидуальной работе, от практикумов и деловых игр – к дискуссиям и дебатам.

Современная система образования позволяет весьма широко трактовать понятие внеучебная деятельности. В настоящий момент есть возможность разрабатывать не только программы факультативов или кружков, но и целых внеучебных курсов.

Внеучебная деятельность строится на основе принципов добровольности, массовости, связи с занятиями и жизнью, предполагает учёт индивидуальных особенностей и интересов студентов, их возрастных особенностей и возможностей [7].

Последовательное внедрение в образовательную программу дополнительных курсов вне основного обучения призвано способствовать нравственно-личностному, духовному и патриотическому развитию личности. Хорошо методически продуманная и простроенная работа с высокой вероятностью на выходе даст мотивированную на добросовестное исполнение должностных обязанностей и уважающую закон личность.

Отсюда вытекает настоятельная необходимость рассмотреть основные принципы и подходы к формированию и развитию правовой грамотности студентов.

При реализации правового просвещения следует исходить из общих принципов образовательной политики современного демократического общества и ориентироваться на общечеловеческие ценности и идеалы гуманизма, привлекать максимальное количество категорий населения, учитывая региональные особенности.

Правовое воспитание должно соответствовать принципам преемственности, системности, комплексности, интегрированности, партнерства и превентивности. Одной из базовых компетенций правового просвещения в вузе является готовность и способность применять систему правовых знаний и умений.

Правовое обучение стоит подавать в ключе практической деятельности, при этом следует избегать антирекламы противоправного поведения в юношеской группе в силу их возрастных особенностей.

В структуре правовой культуры можно выделить несколько составляющих:

– интеллектуальный компонент,

– эмоционально-психологический компонент,

– поведенческий компонент.

Интеллектуальный компонент формируется за счет освоения знаний о праве, овладения навыками критического осмысления правовой информации.

Эмоционально-психологическая составляющая правовой культуры включает правовое самосознание, внутреннее уважение к праву, установки на законопослушное поведение и отрицательного отношения к правонарушениям.

Важным элементом является и поведенческий компонент. Он предполагает накопление опыта применения полученных правовых знаний и умений в области социальных отношений, использования своих прав, исполнения обязанностей, соблюдения правовых норм.

Итак, правовое просвещение в вузе – это процесс передачи правовых знаний в рамках учебной и внеучебной деятельности, призванный повысить уровень правового сознания, правовой культуры и грамотности студентов, сформировать у них установку на уважительное отношение к закону и законопослушное поведение. К правовому просвещению в образовательной организации предъявляется ряд требований: быть информативным и содержательным, соответствовать практическим и общеобразовательным целям образовательного учреждения, быть направленным на коммуникацию и активное взаимодействие с учащимися, иметь связь с реальной жизнью, содержание должно быть эмоционально окрашено. К традиционным формам правового просвещения относятся: лекции и беседы; экскурсии; кинопросмотры по правовой проблематике; тематические вечера и диспуты; обсуждение книг и статей, посвященные правовым темам; наглядная агитация. Новые стандарты обучения дают новые возможности для внеурочного правового просвещения.

Библиографический список

1. Смоленский М.Б. *Правовая культура: опыт социокультурного анализа*. Ростов-на-Дону, 2002.
2. *Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан*. Указ Президента РФ от 14 июля 2011 года. Available at: http://www.rg.ru/2011/07/14/ pravosoznanie -dok.html
3. Певцова Е.А. Современные дефинитивные подходы к правовой культуре и правовому сознанию. *Журнал российского права*. 2004; № 3: 70 – 81.
4. Обухов В.М. *Как воспитать гражданскую активность*. Москва: Просвещение, 1986.
5. Атагимова Э.И., Макаренко Г.И. Правовое просвещение: проблемы и пути из решения. *Мониторинг правоприменения*. 2015; № 1 (14): 65 – 68.
6. Страхова Н.В. *Развитие правовой грамотности участников образовательного процесса во внеурочной деятельности*: методические рекомендации. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018.
7. Рожкова Е.М. Основные положения организации внеурочной деятельности. *Пермский педагогический журнал*. 2014; № 5: 21 – 26.

References

1. Smolenskij M.B. *Pravovaya kul'tura: opyt sociokul'turnogo analiza*. Rostov-na-Donu, 2002.
2. *Osnovy gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v sfere razvitiya pravovoj gramotnosti i pravosoznaniya grazhdan*. Ukaz Prezidenta RF ot 14 iyulya 011 goda. Available at: http://www.rg.ru/2011/07/14/ pravosoznanie -dok.html
3. Pevcova E.A. Sovremennye definitivnye podhody k pravovoj kul'ture i pravovomu soznaniyu. *Zhurnal rossijskogo prava*. 2004; № 3: 70 – 81.
4. Obuhov V.M. *Kak vospitat' grazhdanskuyu aktivnost'*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
5. Atagimova `E.I., Makarenko G.I. Pravovoe prosveschenie: problemy i puti iz resheniya. *Monitoring pravoprimeneniya*. 2015; № 1 (14): 65 – 68.
6. Strahova N.V. *Razvitie pravovoj gramotnosti uchastnikov obrazovatel'nogo processa vo vneurochnoj deyatel'nosti*: metodicheskie rekomendacii. Yaroslavl': GAU DPO YaO IRO, 2018.
7. Rozhkova E.M. Osnovnye polozheniya organizacii vneurochnoj deyatel'nosti. *Permskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; № 5: 21 – 26.

Статья поступила в редакцию 17.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00496

Kuchmezov R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Fire Training, North Caucasus Institute of Advanced Training, Branch of Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: 89286910015@mail.ru*

FORMATION OF LEGAL LITERACY OF STUDENTS AS AN ACTUAL PEDAGOGICAL PROBLEM. The article studies the process of forming students' legal literacy as an urgent pedagogical task. It is concluded that legal literacy is a system of knowledge, skills, competencies, opportunities for a student's consciously reasonable behavior in the field of law, which he will be able to build throughout his life and in accordance with constantly changing legal relations. In the process of

implementing educational programs, a system of tasks based on the analysis and resolution of legal situations from life that a person may first encounter should be designed, built up; problematic issues should be investigated, aimed at solving the given tasks by the child, which determine their own conscious competent legal behavior.

Key words: **legal literacy, legal culture, legal education, student.**

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

В статье изучен процесс формирования правовой грамотности студентов как актуальная педагогическая задача. Сделан вывод о том, что правовая грамотность – это система знаний, умений, навыков, компетенций, возможностей сознательно разумного поведения обучающегося в области права, которые он сможет выстраивать на протяжении своей жизни и в соответствии с постоянно изменяющимися правовыми отношениями. В процессе реализации образовательных программ должна быть сконструирована, выстроена система заданий, основанных на анализе и разрешении правовых ситуаций из жизни, с которыми может столкнуться человек; должны быть исследованы проблемные вопросы, направленные на решение ребенком данных задач, определяющие собственное сознательное, грамотное правовое поведение.

Ключевые слова: **правовая грамотность, правовая культура, правовое воспитание, студент.**

Право, являясь одним из социальных явлений, формирует у человека определенное отношение. Такое отношение может быть положительным, например, осознание ценности права или, наоборот, отрицательным – восприятие права как безрезультативного инструмента. Каждый человек и общество в целом выражают отношение к тем сферам жизни, которые подвергаются правовому регулированию: к нормативным правовым актам, деятельности суда и правоохранительных органов и др. Человек выражает свою позицию к праву и правовым нормам, существовавшим в прошлом, действующим в настоящее время, и к правовому регулированию, которое он хотел бы видеть в будущем. Отношение человека к праву может быть рациональным, обдуманным и осознанным, а также и эмоциональным, зависящим порой даже от настроения. Такое субъективное реагирование на право формирует у каждого человека правосознание.

Правосознание зависит и от иных форм осознания действительности – воззрений о морали и нравственности, политических взглядов, идеологических представлений, философских идей. Важную роль правосознание играет при реализации норм права в повседневной жизни и реализации индивидом прав и обязанностей. От содержания и уровня правосознания зависит поведение человека в обществе, которое может носить правомерный или неправомерный характер. Самый распространенный уровень правосознания – обыденный. Именно он присущ большинству людей и складывается в процессе жизнедеятельности граждан в тех сферах, которые подлежат правовому регулированию. О правовых нормах и юридических действиях граждане узнают из средств массовой информации, деятельности органов государственной власти и местного самоуправления, при решении своих повседневных вопросов в области права.

От уровня правосознания личности зависит состояние правовой культуры индивида и общества. В юридической науке сложилось несколько подходов к пониманию «правовой культуры»: аксиологический, деятельностный и многие другие. Для достижения образовательных целей ценным представляется аксиологический подход, определяющий правовую культуру как «развивающуюся систему правовых ценностей (правосознание, правовую науку, законодательство, правопорядок, правовую деятельность), созданных и создаваемых в ходе развития общества и впитавших в себя передовые достижения юридической культуры человечества» [1].

В качестве основных элементов правовой культуры выступают правовые отношения, правомерная деятельность субъектов, правовое воспитание и др. Именно наличие правового воспитания становится целеполагающим началом в процессе передачи правовой культуры, правовых традиций, опыта и принципов от поколения к поколению. Правовое воспитание способствует развитию правосознания и правовой культуры индивида и общества в целом. В связи с этим основной акцент в правовом воспитании должен быть сделан на информировании граждан о юридических предписаниях, правовом регулировании различных сфер жизнедеятельности, уровне правовой защищенности личности, демонстрации образцов и идеалов правового поведения, необходимости совершения правомерных поступков.

Однако правовое воспитание не может происходить без образования или обучения, так как воспитательный эффект в данном случае достигается не в полной мере. Правовое воспитание и образование позволяют создать следующие условия: наличие знаний, ценностных установок, осмысление значения права, формирование необходимых умений и навыков правомерного поведения, применяемых в повседневной жизни.

С 90-х годов XX века идут процессы, связанные с принципиальными изменениями в области правового образования и просвещения, со становлением качественно новой системы правового обучения и воспитания. При этом интерес в области педагогических исследований, тематикой которых являются разные педагогические категории с обязательным уточнением «правовое (ая)», всегда был и остается устойчиво высоким. В «Основах государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» указывается, что «на формирование правовой культуры и позитивного типа правосознания и поведения оказывает влияние качественный уровень воспитания и обучения в образовательных учреждениях различного типа и вида, в том числе закрепление и развитие у учащихся основ правосознания». В связи с этим одним из направлений государственной политики выделено развитие правового образования и воспитание молодежи путем включения в образовательную среду образовательных организаций учебных курсов и использование учебно-методических материалов, формирующих знания в области права.

Реализация государственной политики в сфере развития правовой грамотности возможна, в том числе, посредством исполнения требований по достижению личностных результатов обучающихся, закрепленных в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

Формирование правосознания, правовой культуры через правовое образование и просвещение целесообразно рассматривать в контексте требований, предъявляемых к современному человеку, что в значительной мере связано с предъявлением требований к его функциональной грамотности. Следует отметить, что формирование функциональной грамотности является обязательным условием социальной безопасности жизнедеятельности современного человека. Задача формирования функциональной грамотности стоит в отношении абсолютно каждого обучающегося, независимо от уровня образования, дальнейших образовательных и профессиональных стратегий.

Функциональная грамотность обучающихся позволяет развить личностные качества, включая правомерную модель поведения, позитивную мотивацию в обучении и совершении общественно полезных действий; сформировать грамотную стратегию поведения обучающегося в различных жизненных, в том числе правовых, ситуациях.

Н.Ф. Виноградова справедливо указывает, что «функциональная грамотность сегодня – это базовое образование личности. Студент должен обладать:

– готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром;

– возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи;

– способностью строить социальные отношения;

– совокупностью рефлективных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию» [2].

По оценке ЮНЕСКО, «системы контроля качества образования должны позволять учащимся непрерывно адаптировать свои компетенции, одновременно с этим приобретая и даже создавая новые. Эти компетенции различаются по сфере применения – начиная с базовых навыков, знаний и умения мыслить и заканчивая профессиональными навыками и готовностью отвечать серьезным требованиям, выполнять сложные действия или успешно решать задачи в той или иной сфере» [3].

Таким образом, модель функционально грамотного человека в условиях XXI века представляет собой сочетание различных видов грамотности, компетенций (креативность, критическое мышление, коммуникативность, корпоративность) и сформировавшихся личностных характеристик субъекта (инициативности, лидерства, любознательности, осознанности, способности адаптироваться, нравственности и морали, решительности).

Сложившимися концептуальными элементами (видами) функциональной грамотности считаются математическая грамотность, читательская грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность, ИКТ-грамотность (область информационных и коммуникационных технологий) и глобальные компетенции. Развитие общественных отношений, процессов и технологий, расширение возможностей человека привели к появлению новых сфер, входящих в функциональную грамотность: культурная и гражданская грамотность, экологическая грамотность, технологическая грамотность и другие.

Существует много точек зрения и подходов к определению понятия «гражданская грамотность» и ее содержанию. Необходимо обратить внимание на сложное, но отражающее сущностную природу гражданской грамотности определение, данное учеными Института стратегии развития образования РАО: «Гражданская грамотность – функциональная грамотность, ключевыми характеристиками которой являются: готовность успешного взаимодействия человека с изменяющимся миром, способность самостоятельно решать (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи, самостоятельно конструировать алгоритмы осуществления видов деятельности; способность строить социальные отношения в соответствии с нравственно-этическими ценностями социума, правилам партнерства и сотрудничества; элементарный уровень рефлексивных качеств, обеспечивающий стремление к дальнейшему образованию, самообразованию, духовному развитию» [4].

В разных странах формирование гражданской грамотности может зависеть от уровня сложившихся демократических, политических и правовых основ, системы образования, развития культуры, традиций и ценностей в конкретном государстве. Однако общей чертой при определении гражданской грамотности выступает оценка обучающимися своего положения в школьном коллективе, обществе и государстве.

Как в педагогической, так и в юридической науке отсутствует единый подход к определению понятия «правовая грамотность». Понятие правовой грамотности исследуется в работах П.Р. Атутова, А.Б. Венгерова, С.Ф. Вольской, Б.С. Гершунского, А.А. Зайцева, Е.М. Зориной, С.А. Крупника, В.В. Мацкевича и других.

По мнению коллектива авторов (Е.М. Зорина, Е.В. Тургина и др.), под «правовой грамотностью» понимается качество личности, основанное на совокупности правовых знаний, умений оперировать основными правовыми понятиями, добывать необходимую правовую информацию, использовать ее в ситуациях повседневной жизни и профессиональной деятельности, мотивации, ориентирующей поведение личности на существующие правовые нормы [5].

Т.Ю. Герцог в своей работе «Правовая функциональная грамотность и правовая культура: вопросы определения, соотношения, структуры» рассматривает правовую грамотность как структурную составляющую функциональной грамотности в виде сложного личностного образования, в основе которого лежит система теоретических знаний и практических умений, ориентированных на реализацию правосубъектной деятельности [6].

По мнению А.В. Теребиной, правовая грамотность представляет собой сформированную способность человека участвовать в демократическом сообществе, проявляющуюся в наличии у него критичности мышления; осознании своих прав члена человеческого сообщества; умении действовать обдуманно в условиях плюрализма – делать свой выбор и нести ответственность за его последствия; знании Конституции страны и принципов построения законодательной базы; освоенности языка коммуникации; сформированных механизмах и способах саморазвития; опыте участия в демократических процедурах [7].

На основании вышеизложенных точек зрения понятие правовой грамотности можно сформулировать следующим образом – это система знаний, умений, навыков, компетенций, возможностей сознательно разумного поведения обучающегося в области права, которые он сможет выстраивать на протяжении своей жизни и в соответствии с постоянно изменяющимися правовыми отношениями. Таким образом, через правовую грамотность будет реализована обучающая и развивающая функция образования и воспитания. Для этого в процессе реализации образовательных программ должна быть сконструирована, выстроена система заданий, основанных на анализе и разрешении правовых ситуаций из жизни, с которыми может столкнуться человек; должны быть исследованы проблемные вопросы, направленные на решение ребенком данных задач, определяющие собственное сознательное грамотное правовое поведение. При этом решение правовых ситуаций и вопросов не должно носить характер случайного выбора, а опираться на поведение, содержащее знание и понимание правовой и социальной реальности, с которой может столкнуться человек в повседневной практике.

Библиографический список

1. Сальников В.П. *Правовая культура: теоретико-методологический аспект*. Автореферат диссертации ... доктора юридических наук. Ленинград, 1990: 14 – 16.
2. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. *Функциональная грамотность младшего школьника*: книга для учителя. Под редакцией Н.Ф. Виноградовой. Москва: Российский учебник: Вента-Граф, 2018.
3. *Информационный ресурс Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры*. Available at: www.mesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/desired-outcomes/competencies
4. *Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях* (Проект №27.7948.2017/БЧ). Available at: www.instrao.ru/index.php/content-page/271-didakticheskoc-soprovozhdenie-fonTiirovaniya-funkcionalnov-gramotnosti-shkolnikov-v-sovrcmcnnvh-uslovivah
5. Тургина Е.В. Педагогические условия формирования правовой грамотности студентов вуза. *Преподаватель XXI век*. 2012; Т. 1, № 4.
6. Герцог Т.Ю. Правовая функциональная грамотность и правовая культура: вопросы определения, соотношения, структуры. *Правовая политики и правовая жизнь*. 2011; № 2: 68.
7. Теребенина А.В. Теоретический аспект понятия «правовая культура». *Вестник Шадринского государственного педагогического института*. 2012; № 1: 159.

References

1. Sal'nikov V.P. *Pravovaya kul'tura: teoretiko-metodologicheskij aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... doktora yuridicheskih nauk. Leningrad, 1990: 14 – 16.
2. Vinogradova N.F., Kochurova E.`E., Kuznecova M.I. i dr. *Funkcional'naya gramotnost' mladshego shkol'nika*: kniga dlya uchitelya. Pod redakciej N.F. Vinogradovoj. Moskva: Rossijskij uchebnik: Venta-Graf, 2018.
3. *Informacionnyj resurs Organizacii Ob`edinennyh Nacij po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury*. Available at: www.mesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/desired-outcomes/competencies
4. *Didakticheskoe soprovozhdenie formirovaniya funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov v sovremennyh usloviyah* (Proekt №27.7948.2017/BCh). Available at: www.instrao.ru/index.php/content-page/271-didakticheskoc-soprovozhdenie-fonTiirovaniya-funkcionalnov-gramotnosti-shkolnikov-v-sovrcmcnnvh-uslovivah
5. Turgina E.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya pravovoj gramotnosti studentov vuza. *Prepodavatel' XXI vek*. 2012; T. 1, № 4.
6. Gercog T.Yu. Pravovaya funkcional'naya gramotnost' i pravovaya kul'tura: voprosy opredeleniya, sootnosheniya, struktury. *Pravovaya politiki i pravovaya zhizn'*. 2011; № 2: 68.
7. Terebenina A.V. Teoreticheskij aspekt ponyatiya «pravovaya kul'tura». *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2012; № 1: 159.

Статья поступила в редакцию 30.04.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00497

Pereverzev M.V., *doctoral postgraduate, Humanities and Education Science Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF MULTIFUNCTIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF HOTEL SERVICE AND TOURISM. The article examines a problem of forming a multifunctional competence of future specialists in the field of hotel and tourist services. The paper reveals the meaning of this competence and its role in the system of key competencies of a specialist in the tourism industry. As a methodological basis for the formation of multi-functional competence of future specialists in the field of tourism and hotel services, the study substantiates the system, competence and multi-functional approaches. The author concludes that the formation of multi-functional competence provides not the assimilation of individual unrelated elements of knowledge and skills, but the mastery of a complex procedure of multidisciplinary activity, for each of the areas of which the specialist has an appropriate set of educational components, which have a personal and significant character.

Key words: **system of higher professional education, tourism industry, professional training of managers of tourism sector and hotel services, methodological approaches, competence approach, system approach, multi-functional approach, professional competence, key competencies, multi-functional competence.**

М.В. Переверзев, *докторант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА И ТУРИЗМА

В статье исследуется проблема формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов в сфере гостиничного и туристического сервиса. В работе раскрыта сущность указанной компетенции, обозначена ее роль в системе ключевых компетенций специалиста туристической индустрии. В качестве методологической основы формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов сферы туризма и гостиничного сервиса в исследовании обоснованы системный, компетентностный и полифункциональный подходы. Автор делает вывод о том, что сформированность полифункциональной компетенции предусматривает не усвоение отдельных несвязанных между собой элементов знаний и умений, а овладение комплексной процедурой многопрофильной деятельности, для каждого из направлений которой у специалиста имеется соответствующая совокупность образовательных компонентов, обладающих личностно значимым характером.

Ключевые слова: **система высшего профессионального образования, туристическая индустрия, профессиональная подготовка менеджеров туристической сферы и гостиничного сервиса, методологические подходы, компетентностный подход, системный подход, полифункциональный подход, профессиональная компетентность, ключевые компетенции, полифункциональная компетенция.**

Изменения, происходящие в мировой и отечественной туристической индустрии, обосновывают необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостиничной индустрии. Теоретики образовательной политики, авторы стратегических концепций развития экономики и культуры нашего государства, представители педагогической науки сегодня всецело направлены на поиск путей осуществления шагов, которые позволят сделать отечественную туристическую отрасль экономически независимой и привлекательной для инвестиций, а также для потребителей не только из числа отечественных граждан, но и зарубежных туристов [1 – 8].

Потребность развития туристической отрасли как важного фактора развития экономики государства и культуры общества обусловливает целесообразность анализа современного состояния подготовки менеджеров по туризму, обоснования методологических основ совершенствования профессионального туристского образования, направленного на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов и ряда ключевых компетенций, среди которых в рамках данного исследования мы выделяем полифункциональную компетенцию.

«Специфика туристского образования заключается в его многогранности. Оно готовит кадры разных специальностей и направлений экономического, технического, технологического, управленческого, научного и других профилей. В результате туристское образование представляет собой сложный, постоянно совершенствующийся механизм, позволяющий активно внедрять инновационные программы для подготовки туристских кадров и использовать зарубежный опыт» [6, с. 112].

Учет многовекторности профессиональной деятельности менеджеров индустрии туризма и указанной многогранности туристского образования обосновывает потребность включения в систему ключевых компетенций специалистов полифункциональной компетенции.

В данном ключе уточним, что термин «ключевая компетенция» мы рассматриваем в значении объективной категории, которая фиксирует общественно признанный комплекс знаний, умений, навыков, отношений на определенном уровне. Ключевые компетенции являются интегральными характеристиками качества подготовки субъектов образования, связанными с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений, навыков, отношений относительно определенного междисциплинарного круга проблем.

Среди ведущих характеристик ключевых компетенций наряду с метапредметностью и междисциплинарностью выделяется полифункциональность. Данное утверждение также позволяет отметить среди компонентов ключевых компетенций специалиста сферы туристического и гостиничного сервиса полифункциональную компетенцию.

В рамках данного исследования, вслед за Е.В. Дубинец, полифункциональную компетенцию будем понимать как системно-личностное образование специалиста, отражающее единство его теоретической подготовленности и практической способности применять полученные знания для решения вариативных задач его профессионального труда [2].

Методологическими основаниями процесса формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма являются системный, компетентностный, полифункциональный научные подходы. Обратимся к рассмотрению сущности данных подходов относительно их потенциала в контексте формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма.

Системный подход представляет собой действенный инструмент, который позволяет в короткие сроки находить новые действенные решения возникающих проблем, эффективно достигать целей учебного процесса и управлять запланированными изменениями [1]. Применение системного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров туристической индустрии позволяет значительно повысить эффективность коммуникаций, как между постоянным составом вуза, так и между постоянным и переменным составом – студентами.

Системный подход дает теоретические основы для определения требований к профессиональной подготовке менеджеров туризма. Этот подход ориентирует на определение обучения как целенаправленной творческой деятельности его субъектов. Он требует дальнейшего рассмотрения системообразующих связей цели, задач, содержания, форм и методов обучения не изолированно, а во взаимодействии компонентов педагогического процесса, что позволит выявлять общие системные свойства и качественные характеристики [1].

При обращении к системному подходу в контексте вузовской подготовки менеджеров туристического и гостиничного сервиса формируется целостная мировоззренческая концепция специалиста, закладываются основы профессионального, экономического и логико-информационного мышления, накапливаются необходимые знания, вырабатываются навыки и умения, что способствует формированию полифункциональной компетенции специалистов на высоком уровне.

Одним из важнейших компонентов в системе методологии формирования полифункциональной компетенции будущих менеджеров индустрии туризма и гостиничного дела является компетентностный подход. Его значимость объясняется несколькими основаниями.

Во-первых, компетентностный подход выступает существенной методологической базой процесса модернизации системы высшего профессионального образования. Данный подход лежит также в основе процесса перехода вузов от традиционной (знаниевой) парадигмы образования к инновационной (компетентностной). Иными словами, привычные ЗУНы сегодня заменили компетенции.

Во-вторых, говоря о формировании одной из ключевых компетенций, невозможным является игнорирование положений компетентностного подхода.

По мнению Г.К. Селевко, «компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преобладающей трансляцией знаний, формирования навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, которые означают потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многовекторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства» [7, с. 138].

В широком смысле анализируемый подход в контексте высшего профессионального образования нацелен на подготовку компетентного специалиста. По мнению В.К. Загвоздкина, компетентный специалист отличается от квалифицированного. По словам ученого, компетентный специалист «имеет не только набор необходимых знаний, умений и навыков, но и умеет их применить в своей работе. Компетентность подразумевает наличие у специалиста внутренней мотивации к ответственному исполнению своих профессиональных обязанностей, саморазвитию» [4, с. 49].

По нашему мнению, компетентный специалист – это такой, который обладает сформированной на высоком уровне профессиональной компетентностью. Под данным термином мы пониманием сложное интегративное личностное образование или качество специалиста, обеспечивающее физическое, психическое и духовное соответствие потребностям, требованиям определенной профессии и занимаемой должности.

По словам А.А. Сивухина, компетентностный подход необходимо понимать сегодня как одно из необходимых и важных условий качественного образования, в частности специалистов для сферы туризма. Мы разделяем мнение автора в том, что обращение к данному подходу в рамках реализации обучения в высшей школе будущих менеджеров туристической сферы способствует не только формированию высокопрофессионального, конкурентоспособного выпускника, но и развитию личности будущего специалиста, обладающего ценностной картиной мира, содержащей необходимый набор этических концептов [8].

А.А. Сивухин подчеркивает, что применение компетентностного подхода в контексте профессиональной подготовки будущих менеджеров сферы туризма способствует формированию у студента адекватного индивидуального поведе-

ния в динамически изменяющихся условиях и готовности быть ответственным в управлении политическими, экономическими, социально-культурными процессами [8], что, по нашему мнению, также оказывает благоприятное воздействие на процесс формирования поликультурной компетенции.

Рассматривая методологические основы процесса формирования полифункциональной компетенции будущих менеджеров сферы туризма и гостиничного дела, абсолютно рациональным и логичным является обращение к полифункциональному походу. Как видим, в основе данного подхода лежит категория полифункциональности. По мнению И.А. Казанцевой, «полифункциональность» – это «иерархия соподчинения функционального ряда обязанностей от инвариантного к вариативному, инструмент рефлексии собственного опыта организации педагогической реальности с целью определения «болевых точек» [5, с. 11]. Под таким художественным сравнением исследователь понимает состоятельность в профессиональной деятельности, способность личности к построению программы самообразования, оценке собственного уровня профессионализма и стремление к его совершенствованию.

Как известно, любой педагогический процесс строится и реализуется на основе ряда дидактических принципов – общепедагогических и специальных. Не составляет исключения и процесс формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов в сфере туризма и гостиничного сервиса. Так, с позиций полифункционального подхода систему дидактических принципов формирования анализируемой в данном исследовании ключевой компетенции составляют следующие: принцип непрерывности в формировании инновационного ресурса профессионального образования; принцип опережающего образования и развития личности; принцип практико-ориентированной направленности процесса профессиональной подготовки; принцип обеспечения инновационной образовательной среды вуза; принцип открытости образования; принцип интеграционного согласования; принцип информационной поддержки личностно-профессионального становления будущего специалиста; принцип соответствия содержания профессиональной подготовки положениям и требованиям образовательного и профессионального стандарта.

Резюмируя вышеизложенное, заключим, что одной из ведущих задач системы профессионального образования в современных условиях является подготовка компонентного специалиста, обладающего сформированной профессиональной компетентностью и комплексом ключевых компетенций. Целью данного исследования стало изучение методологических основ процесса формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов в области туризма и гостиничного бизнеса.

Под ключевой компетенцией в рамках исследования понималась объективная категория, которая фиксирует определенный уровень знаний, умений, навыков, которые можно применять в любой сфере деятельности. Полифункциональную компетенцию будущего менеджера сферы туризма и гостиничного сервиса мы обосновали как сложное интегративное личностное образование, позволяющее специалисту выполнять многовекторную профессиональную деятельность, менять ее профиль или специализацию в контексте профессии, оставаясь при этом компетентным на таком же уровне.

Сформированность полифункциональной компетенции предусматривает не усвоение отдельных, не связанных между собой элементов знаний и умений, а овладение комплексной процедурой многопрофильной деятельности, для каждого из направлений которой у специалиста имеется соответствующая совокупность образовательных компонентов, обладающих личностно значимым характером.

Методологической основой формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов в области туризма и гостиничного сервиса в работе обоснованы системный, компетентностный и полифункциональный подходы.

Библиографический список

1. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. *Системно-методологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов*. Москва, 1989.
2. Дубинец Е.В. *Развитие полифункциональной профессиональной компетенции у будущих психологов образования*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Нижний Новгород, 2011.
3. Дурович А.П., Кабушкин Н.И., Сергеева Т.М. и др. *Организация туризма*. Минск, 2003.
4. Загвоздкин В.К. Реформирование преподавания и обучения на основе компетентностного подхода: на материалах немецких источников. *Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования*. Москва, 2003: 48 – 62.
5. Казанцева И.А. Полифункциональная компетенция педагога как многоаспектная категория предъявления профессионализма. *Педагогическое пространство современного общества: культура сотрудничества и достоинства*: материалы Всероссийского педагогического форума с международным участием. Санкт-Петербург, 2016: 8 – 18.
6. Михайлова М.Н. О подготовке кадров для сферы туризма. *Псковский регионологический журнал*. 2011; № 11: 104 – 112.
7. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004; № 4: 138 – 143.
8. Сивухин А.А. Роль иностранного языка в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «туризм»: теоретические подходы. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014; Т. 20: 212 – 216.

References

1. Bespal'ko V.P., Tatur Yu.G. *Sistemno-metodologicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov*. Moskva, 1989.
2. Dubinec E.V. *Razvitie polifunkcional'noj professional'noj kompetencii u buduschih psihologov obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2011.
3. Durovich A.P., Kabushkin N.I., Sergeeva T.M. i dr. *Organizaciya turizma*. Minsk, 2003.
4. Zagvozdkin V.K. Reformirovanie prepodavaniya i obucheniya na osnove kompetentnostnogo podhoda: na materialah nemeckih istochnikov. *Kompetentnostnyj podhod kak sposob dostizheniya novogo kachestva obrazovaniya*. Moskva, 2003: 48 – 62.
5. Kazanceva I.A. Polifunkcional'naya kompetenciya pedagoga kak mnogoaspektnaya kategoriya pred`yavleniya professionalizma. *Pedagogicheskoe prostranstvo sovremennogo obschestva: kul'tura sotrudnichestva i dostoinstva*: materialy Vserossijskogo pedagogicheskogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg, 2016: 8 – 18.
6. Mihajlova M.N. O podgotovke kadrov dlya sfery turizma. *Pskovskij regionologicheskij zhurnal*. 2011; № 11: 104 – 112.
7. Selevko G.K. Kompetentnosti i ih klassifikaciya. *Narodnoe obrazovanie*. 2004; № 4: 138 – 143.
8. Sivuhin A.A. Rol' inostrannogo yazyka v professional'noj podgotovke bakalavrov po napravleniyu «turizm»: teoreticheskie podhody. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2014; T. 20: 212 – 216.

Статья поступила в редакцию 27.04.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00498

Petrishev I.O., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

PLACE AND FUNCTIONS OF METHODOLOGY OF PEDAGOGY IN SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE MODERNIZATION OF EDUCATION. The article discusses the essence and specificity methodology of pedagogy, and also determines its role, place and function in the system of scientific and methodological support for the modernization of education. The essential characteristics of the modernization process of modern education are determined, the role of these characteristics in the system of global modernization of various sociocultural elements is highlighted. In conclusion, a comprehensive conclusion is drawn on the importance of the methodology of pedagogy and scientific and methodological support, as well as on the need to reconstruct the methods of the scientific, theoretical and practical direction of pedagogy, which will form a system of new ways, methods and technologies for solving regularly arising problems in the field of modernization.

Key words: **methodology of pedagogy, functions of methodology of pedagogy, scientific and methodological support for modernization of education, structure of modernization of education system.**

И.О. Петрищев, *канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: viza_1986@ukr.net*

МЕСТО И ФУНКЦИИ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются сущность и специфика методологии педагогики, а также определяется ее роль, место и функции в системе научно-методического обеспечения модернизации образования. Определяются сущностные характеристики процесса модернизации современного образования, выделяется роль этих характеристик в системе глобальной модернизации различных социокультурных элементов. В заключение делается комплексный вывод о значении методологии педагогики и научно-методического обеспечения, а также о необходимости реконструкции методики научно-теоретического и практического направления педагогики, что позволит сформировать систему новых путей, методов и технологий решения регулярно возникающих задач области модернизации.

Ключевые слова: **методология педагогики, функции методологии педагогики, научно-методическое обеспечение модернизации образования, структура модернизации системы образования**.

Современное положение вещей буквально диктует всем отраслям человеческой жизнедеятельности свои правила по реорганизации традиционных, консервативных устоев. Модернизация – явление закономерное и крайне актуальное, поскольку происходит в момент, когда устаревшие технологии и механизмы социального обеспечения уже работают не так «гладко» и социально приемлемо, как того требует современное общество. В связи с этим модернизация образования неизбежна и концептуально значима для сегодняшних обучающихся, педагогов и управленцев в этой сфере. Сегодня она происходит посредством активного перераспределения и дифференциации знаний теоретического и практического порядка, что позволяет говорить о значительном увеличении доли практических умений и навыков, расширении системы теоретико-практических знаний. Именно в связи с этим справедливым было бы отметить крайне большое значение в этом процессе методологии педагогики научно-практического обеспечения процесса модернизации образовательного пространства и всех сопутствующих ему элементов [1 – 5].

Значительный вклад в развитие знания о сущности и содержании методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования внесли такие отечественные исследователи, как М.А. Беляева, А.Т. Бисько, Н.Ф. Гейжан, С.С. Никитина, Н.И. Гребенюк, В.В. Краевский и другие.

Специфика современной педагогики заключается по большей мере в интегративном характере научной и практической методологий. В связи с этим справедливым было бы отметить, что методология педагогики является определяющим явлением для практиков-педагогов, участвующим в процессе формирования условий, путей и способов решения педагогических задач, а также снабжает ученых-педагогов информацией о целесообразности методологических инструментов, механизмов и технологий преобразования педагогической действительности и деятельности. Таким образом, можно судить о взаимообусловленности методологий практики и науки, что по большей мере способствует теоретико-прикладному обеспечению разрешения научно-практических проблем, а также формированию методологического аппарата любого педагогического исследования теоретико-практических проблем современного образовательно-воспитательного пространства. Подобная интеграция методологий оказывает положительное влияние и даже предусматривает внедрение инновационных составляющих в педагогическую практику, косвенно участвует в процессах выявления целей, содержания, технологий инновационной педагогической деятельности, системы критериев эффективности инноваций и т.д.

Принято считать, что существует 2 уровня методологии, каждый из которых обладает своими специфическими характеристиками, определяющими методологическую их направленность: уровень практической деятельности и уровень науки. В случае с первым уровнем можно говорить о методологии как учении о структуре, дидактико-логической организации, методах, технологиях и средствах деятельности. Во втором же случае методология представляется в большей мере как учение о принципах построения системы научного познания, а также его формах, методах, средствах и т.д. Исходя из этого, можно заключить, что методология в целом – крайне сложная, многоступенчатая структура, основывающаяся на взаимовлиянии и взаимодействии структурных элементов разной направленности (практической или научной).

Кроме того, при исследовании специфики и сущности методологии педагогики необходимо обратиться к рассмотрению принятой в научном сообществе иерархии методологий, представляющей собой четкий типологический перечень, в соответствии с которым выделяют такие виды методологий, как общенаучная, состоящая в большинстве в материалистической диалектике, теории познания, логике; частнонаучная, к которой как раз и относится объект настоящего исследования – методология педагогики, а также методология любой другой науки; предметно-тематическая, к которой принято относить методологию дидактики, содержания образования, повышения квалификации и т.д. [1].

Исходя из вышеуказанного перечня нам представляется необходимым вывести определение понятия «методология педагогики», в рамках которого и будет проводиться дальнейшее исследование, в соответствии с основными положениями которого будут совершаться концептуальные заключения. Итак, исходя из уровня теоретического развития педагогики, ее методология представляет собой научное учение о комплексе, состоящем из принципов, методов, технологий, средств и форм, а также о преобразовании педагогической действительности в рамках конкретного образовательно-воспитательного пространства.

Некоторыми исследователями выделяются следующие функции методологии педагогики: познавательная, состоящая в описании, объяснении, предсказании различных педагогических явлений и феноменов, что позволяет педагогу наиболее точно и комплексно подходить к организации образовательно-воспитательного процесса; преобразовательная, в основе которой лежит активное педагогическое целеполагание, описание путей и способов достижения поставленных в его ходе образовательно-воспитательных целей, а также активное внедрение полученных результатов в арсенал педагогической практической деятельности. Посредством реализации этой функции педагогика представляется прикладной, наиболее ярко проявляется ее практическая значимость и ценность; оценочно-критическая, позволяющая педагогической науке участвовать в разработке индивидуальной системы оценок, критериев эффективности педагогических механизмов и моделей, педагогических инноваций; рефлексивная функция, базирующаяся на аналитико-рефлексивной деятельности в отношении результатов прогресса педагогической науки, иными словами эта функция изучает саму сущность и специфику собственно педагогики; нормативная, состоящая в определении нормативных положений, согласно которым должны действовать и развиваться все субъекты и объекты педагогики; творчески-созидательная, заключающаяся в установлении системы теоретико-практических задач, поиске эффективных решений таких задач, постоянно опирающемся на выполнение функций педагогики как научного знания [2, 3].

В рамках настоящего исследования мы можем говорить о непосредственном взаимовлиянии методологии педагогики на научно-методическое обеспечение модернизации образования, которое проявляется в наглядной взаимосвязи вышеуказанных уровней методологии – практическом и научно-теоретическом. Причем такая взаимосвязь обеспечивает эффективность процессов педагогического целеполагания, планирования, моделирования и проектирования, формирования концепции инновационной педагогической деятельности, осуществления поиска наиболее оптимальных путей решений комплексных педагогических задач и т.д.

Как упоминалось ранее, модернизация – ключевая тенденция современного образования, содержащая множество мельчайших нюансов и специфических характеристик, требующих обязательного рассмотрения. В связи с этим с каждым годом на правительственном уровне разрабатываются концепции модернизации образования, направленные на расширение образовательно-воспитательного пространства, а не на его обособление в рамках исключительно образовательного сообщества и ведомства. Именно в связи с этим, по нашему мнению, и формируется сущностная концептуальная необходимость в конструировании сложной системы анализа специально-научного и методологического характера в отношении решения сложных проблем, которые возникают из-за ключевых задач модернизации. Такая широта определяет крайнюю структурную сложность и комплексность. Педагогика, как известно, является исключительной, единственной специальной наукой об образовании и воспитании, которая призвана выполнять системообразующую роль в конструировании системы научно-методического обеспечения модернизации образования.

Многие исследователи сходятся во мнении о существовании проблемы содержательной части образования, являющейся ключевой в отношении модернизации. Принято считать, что современная проблематика образования базируется на применении традиционных методов и технологий обучения, которые уже не успевают следить за тенденциями международного образовательного стандарта. По нашему мнению, сущность этой проблемы состоит не в применении традиционной педагогики, а в исключении цифровой, электронной. Это не позволяет современным педагогам обнаружить пробелы методологии педагогики, что непосредственно влияет на задержку (и существенную задержку) процесса модернизации. В связи с этим хотелось бы отметить важность определения нового вектора движения процесса развития не только средств и методов педагогики, но и пересмотра сущности самой педагогической науки, которая теперь состоит не в «наставлении» обучающихся педагогами, а их «содействии». Именно это позволит сформировать новые положения методологии педагогики и определить направление и широту ее влияния на процесс модернизации [5].

Решение многих существующих на сегодняшний день проблем позволит современным ученым-педагогам получить новейшие знания, способные войти и эффективно трансформировать систему научно-методического обеспечения

модернизации, что значительно оптимизируют ее. Рассматривая такой важный и фундаментальный вопрос, как связь педагогической науки (или теории) и практики, исследователями были выявлены факторы, которые в значительной степени обусловливают динамику этой самой связи.

В первом случае происходит качественная деформация тенденций развития социума, условий жизни в нем, смена идеологических ориентиров, возникновение в нем качественно новых задач и установок. Касательно проблемы модернизации образования, справедливым было бы отметить ключевую потребность, которая сегодня состоит в обеспечении гуманистической направленности образования и определяется всем контекстом социального развития современного общества в условиях непрерывных и зачастую радикальных трансформаций. Гуманистическая направленность соответствует самой распространенной на сегодняшний день тенденции международного образования – индивидуализации образования, основные положения которой провозглашают обучающегося, его индивидуальность, личность и способности, качества ядром всего образовательного процесса и системы образования. В этом случае меняется сама структура, сущность образовательного процесса, которая теперь включает целенаправленное превращение социального опыта в опыт личностный [5].

Н.И. Гребенюк считает, что «не следует забывать, что педагогическая наука и ее методология – не только средства реализации уже заданных социально целей и установок. Эти отрасли знания находят применение в формировании и формулировании практических задач. Затем, когда эти задачи поставлены, должна быть определена научная проблематика, соотносящаяся, но не совпадающая с ними ни по форме, ни по содержанию» [4]. Таким образом формируется ключевая методологическая задача, возникающая посредством определения в отдельных случаях специфики взаимосвязи практического и научного целеполагания и решаемая исключительно за счет осуществления специфичной исследовательской деятельности.

Рассматривая такое методологическое положение как целостность, можно судить о том, что оно абсолютно справедливо относится к научному обеспечению модернизации образования. Аналогичная описанной в настоящей статье деятельность представляется нам необходимой в рамках разработки единой концепции научного обеспечения решения целого комплекса целей и задач, необходимых для реализации наиболее эффективного процесса модернизации образования в РФ, в числе которых, согласно Н.И. Гребенюк, выделяются следующие элементы: формирование механизма устойчивого полноценного развития единой образовательной системы; обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования; достижение новейшего (возможно даже инновационного, если отталкиваться от распространенного сегодня принципа внедрения инноваций во все сферы образовательной модернизации) современного качества дошкольного, общего и профессионального образования; повышение уровня профессионализма субъектов организационно-управленческой системы обеспечения образования (педагогов, управленцев и т.д.); развитие образования как открытой государственно-общественной системы; обеспечение дифференциации и индивидуализации образования, выполнение его гуманистической функции в полном объеме; полноценное и разнообразное применение нравственного потенциала искусства; формирование гибкой системы профилей обучения в старшей школе; усиление социальной и других ролей дисциплин, которые обеспечивают успешную социализацию обучающихся (экономики, истории, правоведения, русского, родного и иностранных языков) [4].

Кроме того, модернизация предполагает постоянное решение сложных задач практического порядка, не требующих проведения специальных исследований. Методологический же анализ зачастую предполагает выполнение научно-теоретической деятельности в отношении определенных областей практической направленности, что во многом определяет его характер и специфику внедрения в процесс модернизации, влияния на его течение. Кроме того, в модернизации нуждается не только практическая деятельность, но и собственно научно-теоретическая, поскольку существуют методы, способы и технологии научной составляющей, устаревшие в контексте настоящего времени или развития науки. Так, мы можем говорить о необходимости модернизации всех составляющих образования с применением обновленной методологии педагогики в научно-методическом обеспечении этого процесса.

Резюмируя вышесказанное, стоит отметить, что определение места и функций методологии педагогики в современной системе научно-методического обеспечения играет ключевую роль в процессе модернизации современного образования, поскольку во многом составляет его основу и структурную единицу, оказывающую неоспоримое влияние на него. Модернизация в целом – процесс неизбежный и предсказуемый, определение его методов и способов – также неизбежно и предсказуемо. В связи с этим необходима реконструкция методики научно-теоретического и практического направления педагогики, что позволит сформировать систему новых путей, методов и технологий решения регулярно возникающих задач области модернизации.

Библиографический список

1. Беляева М.А. Понятийный аспект методологии педагогики. *Проблемы современного образования*. 2014; № 3.
2. Бисько А.Т. О содержании метатеоретического уровня методологии педагогики. *Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии*. 2009; № 2.
3. Гейжан Н.Ф., Никитина С.С. О методологии педагогики высшей школы. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2018; № 1 (77).
4. Гребенюк Н.И. Основные тенденции развития методологии педагогики. *Наука. Инновации. Технологии*. 2003; № 35.
5. Краевский В.В. место и функции методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования. *Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В.В. Краевского*. Редактор-составитель А.А. Мамченко. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016.

References

1. Belyaeva M.A. Ponyatijnyj aspekt metodologii pedagogiki. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2014; № 3.
2. Bis'ko A.T. O soderzhanii metateoreticheskogo urovnya metodologii pedagogiki. *Teoriya i praktika servisa: `ekonomika, social'naya sfera, tehnologii*. 2009; № 2.
3. Gejzhan N.F., Nikitina S.S. O metodologii pedagogiki vysshej shkoly. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2018; № 1 (77).
4. Grebenyuk N.I. Osnovnye tendencii razvitiya metodologii pedagogiki. *Nauka. Innovacii. Tehnologii*. 2003; № 35.
5. Kraevskij V.V. mesto i funkcii metodologii pedagogiki v nauchno-metodicheskom obespechenii modernizacii obrazovaniya. *Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya V.V. Kraevskogo*. Redaktor-sostavitel' A.A. Mamchenko. Moskva: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2016.

Статья поступила в редакцию 28.04.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00499

Snatovych A.B., *teaching assistant, Humanities and Education Science Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

THE MAIN TRENDS IN STUDYING THE PROBLEM OF DEVELOPING DESIGN AND GRAPHIC SKILLS OF FUTURE ARCHITECTS BASED ON AN INTEGRATIVE APPROACH. The article discusses the nature and specificity of pedagogical approaches to studying the problem of developing constructive and graphic skills of future architects based on an integrative approach. The integral structure of approaches used in the process of studying this problem is highlighted, the opinions of specialists in this regard are analyzed, and examples are given. The article concludes with a comprehensive conclusion about the most obvious tendency that is traced by most authors studying such a complex set of skills from the point of view of accepting it not just as a combination of knowledge and skills, but rather as a special structure containing the opposite sides – technical and humanitarian-artistic, on the basis of which specificity is formed that determines the application of an integrative approach. The comprehensive approach allows us to use a set of constructive and graphic skills as the basis of all the professional activities and culture of the future architect.

Key words: **problem of development of constructive-graphic skills, constructive-graphic skills of future architects, architectural education, professional training of future architects.**

А.Б. Снатович, *асс., Академия строительства и архитектуры ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: viza_1986@ukr.net*

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНО-ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается сущность и специфика педагогических подходов к изучению проблемы развития конструктивно-графических умений будущих архитекторов на основе интегративного подхода. Выделяется целостная структура подходов, применяющихся в процессе изучения данной проблемы, анализируются мнения специалистов по данному вопросу, приводятся примеры. В заключение статьи делается комплексный вывод о наиболее явной, прослеживающейся у большинства авторов тенденции изучения такого сложного комплекса умений с точки зрения принятия его не просто как совокупности знаний и навыков, а, скорее, как особой структуры, содержащей в себе противоположные стороны – техническую и гуманитарно-художественную, исходя из чего и формируется специфика, обусловливающая применение интегративного подхода. Комплексный подход позволяет использовать совокупность конструктивно-графических умений в качестве фундамента всей профессиональной деятельности и культуры будущего архитектора.

Ключевые слова: **проблема развития конструктивно-графических умений, конструктивно-графические умения будущих архитекторов, архитектурное образование, профессиональная подготовка будущих архитекторов.**

Профессиональное становление архитектора – это всегда процесс долгий и комплексный, поскольку сама специфика архитектуры заключается в компоновке элементов и материальной, и духовной культуры. В связи с этим во все времена возникали определенные проблемы в структуре архитектурного образования. К ряду таких проблем, по нашему мнению, относится изучение развития и собственно развитие конструктивно-графических умений будущих архитекторов. В основу настоящего исследования ложится исследование этой проблемы с точки зрения интегративного подхода, который во многом определяет и его характер.

Исследованию проблемы формирования, становления и развития конструктивно-графических умений будущих архитекторов посвящены труды таких научных деятелей, как Л.В. Данченко, Н.К. Туктамышов, Н.Д. Калина, Н.М. Качуровская, И.Л. Левин, Е.Р. Никонова, С.Г. Михалчева, В.Н. Панферов и др. [1 – 6] Интерес к изучению данной темы характеризуется, прежде всего, переходом современного архитекторского образования к инновационной образовательной парадигме, которая ориентируется на культурный аспект развития личности будущего специалиста. В связи с этим педагогика претерпевает значительные трансформации качественного порядка посредством переориентации профессионального мышления в области собственно подхода к организации образовательного процесса, переосмысления роли педагога и студента и т.д. Огромное внимание уделяется профессиональной культуре личности, ее специфике и сущности, вследствие чего возникает необходимость в развитии различных групп умений будущего архитектора, к коим и относится система конструктивно-графических умений, поскольку, как отмечают некоторые исследователи, «основанием профессиональной компетентности архитектора выступает проектная деятельность, содержанием его труда сегодня является формирование своеобразной социально-производственной системы, реализующей потребности общества в организации пространственной среды жизнедеятельности человека».

Е.Р. Никонова и С.Г. Михалчева преследуют эту тенденцию в изучении проблемы проектных умений и активно отражают ее в текстах своих научных трудов. Они убеждены в том, что результатом первостепенной, бакалаврской подготовки будущих специалистов является их полная готовность к реализации эффективной проектной деятельности, приобретению конструктивно-графических умений [5]. Проектирование выделяется ими как ключевая задача, можно сказать, миссия архитектора-практика, который воплощает идеи и эфемерные конструкции в материальном виде. Те же исследователи выделяют педагогические подходов в образовательно-воспитательной деятельности по отношению к будущим архитекторам в контексте развития их творческих способностей и отдельных умений. К основным педагогическим подходам поэтапного развития конструктивно-графических умений будущих архитекторов, согласно данным, приведенным в исследовании Е.Р. Никоновой и С.Г. Михалчевой, следует отнести мотивационный подход, реализующийся в рамках профильного образования и представляющий собой потребность обучающихся в самореализации и самовыражении, что является главной составляющей творческого потенциала образовательной деятельности в вузе. Согласно его основным положениям, прежде чем определиться и становиться на путь самостоятельной творческой деятельности, осуществления выбора творческого стиля, обучающемуся необходимо освоить и преодолеть базовые этапы теоретико-практического обучения творчеству, которых крайне много, а сложных концептуальных задач – в несколько раз больше. В связи с этим и возникает необходимость в мотивационной поддержке и внешнем стимулировании, чему способствует применение ряда подходов. Аксиологический подход базируется на принципах свободы созидательной деятельности, в рамках которой обучающийся, будущий специалист, рассматривается в качестве объекта познания, коммуникации и творчества. В связи с этим архитектурное образование является вычлененным компонентом общей культуры и одним из системы средств формирования и развития гуманистической компоненты личности и всего социума. Онтологический подход исследуется и активно рассматривается с точки зрения проектного творчества. Он обеспечивает обучающихся возможностью освоить базис структурного моделирования в рамках как образовательной, так и будущей профессиональной деятельности. Таким образом, образовательно-воспитательный процесс реализовывается в концептуальном плане в совокупности личностно ориентированного, осознанного и индивидуального обучения; культурологический подход, составляющий основу не только национальной самоидентификации и самоактуализации личности обучающегося, но и лежащий в основе процесса реализации принципа культуросообразности образовательно-воспитательной деятельности. Это представляется крайне важным и значительным для будущих специалистов в области архитектуры, поскольку воспитывает у них положительное отношение к имеющимся социокультурным ценностям и закладывает фундамент адекватного понимания накопленного багажа архитектурного наследия нашей страны и мира в целом. Синергетический подход направлен на активную реализацию творческого процесса, позволяющего сопоставить соотношение теоретического знания, опыта, творческих мыслительных процессов и определить спектр личностных ценностных предпочтений. Помимо этого реализуется замена традиционной образовательной формы на более прогрессивную, современную, базирующуюся на самоактуализации и самореализации будущих специалистов, в связи с тем, что линейное мышление постепенно трансформирует и прогрессирует в форму более гибкого, альтернативного, творческого. Социализирующий подход позволяет педагогам высшей архитектурной школы оказывать воздействие на личность обучающегося таким образом, чтобы воспитать у него социально значимые качества, а также оказать педагогическую поддержку творческой самореализации личности в будущей профессиональной деятельности на благо общества; деятельностный подход, в основе которого лежит процесс непосредственной творческой деятельности, в рамках которой будущий архитектор формируется как личность с ярко выраженной творческой составляющей [5].

Важно отметить, что основой нашего исследования является рассмотрение тенденций изучения вышеизложенной проблемы с точки зрения интегративного подхода, в связи с чем важным нам представляется собственно рассмотрение сущности и специфики этого подхода для разъяснения содержательной компоненты исследования. Итак, под интеграцией в педагогической науке принято понимать одну из нескольких сторон процесса становления и развития, связанных с объединением в целое ранее разрозненных частей. Иными словами, интеграция – антоним дефиниции «дифференциация». Интегративные процессы могут осуществляться как в рамках уже сложившегося комплекса, так и в рамках новой или преобразованной системы. Сущность этого процесса заключается в осуществлении качественных преобразований не только самой системы, но и внутри каждого элемента, входящего в систему. Это крайне важно понимать при исследовании сложных структур по типу системы архитектурного образования и ее компонентов по типу комплекса конструктивно-графических умений.

Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов системы, связь между системами. Он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов. Именно это должно стать основой внедрения качественных преобразований в рамках профессиональной подготовки будущих архитекторов.

Л.В. Данченко и Н. К. Туктамышов, изучая проблему развития конструктивно-графических умений в рамках архитектурного образования на основе интегративного подхода, обращают внимание на несколько важных аспектов. Во-первых, они опираются на утверждение о том, что профессионализм у архитектора формируется на протяжении всего жизненного пути посредством освоения необходимой базы знаний, овладении методом профессиональной деятельности и понимания самой профессии, что впоследствии определяет способ мышления и характерные личностные трансформации. Здесь же можно отметить художественно-творческие составляющие развития и становления архитектора, которые во многом определяют сущность остальных умений, как бы «наслаивающихся» на уже существующие.

Во-вторых, исследователи акцентируют внимание на многопрофильности и комплексности архитектурной деятельности, которая выражается в создании, с одной стороны, произведения искусства, культуры – архитектурного объекта и характеризуется всеми присущими процессу творчества аспектами, а с другой – в осуществлении координационных действий и мероприятий в области разработки различных разделов проектной документации для строительства или реконструкции. Иными словами, архитектор обязан овладеть методикой концептуального проведения проектных работ и изысканий и подготовки технических заданий,

ориентироваться в проблемах конструирования, при необходимости находить нужное решение, а также обладать актуальной информацией в области строительных и инженерных проблем и приемов их решения. Таким образом, сама система знаний и навыков архитектора представляет собой интегративную компоненту его развития и определяет ход изучения освещенной ранее проблемы.

Те же исследователи в рамках изучения рассматриваемой нами темы выделяют комплекс, по их мнению, наиболее важных требований к архитекторам относительно как фундаментальных и прикладных знаний, так и исполнительской грамотности, которая возможна лишь при усвоении специалистом системы конструктивно-графических умений. К таким требованиям относятся: совершенное владение методами и технологиями объемно-планировочного и конструкторского проектирования, а также правилами оформления технической документации, что составляет технологическую базу знаний, связанную не только проектированием, но и с технической документацией, частично – с нормативно-правовой стороной профессиональной деятельности; знание геометрических основ архитектурного формообразования, которое формируется на основе понимания сущности таких понятий, как каркас и очерк, а также классификация поверхностей по способу образования. Подобные основы формообразования составляют костяк конструктивно-графических умений и особенно тщательно рассматриваются в процессе изучения геометро-графического курса формирования криволинейных и многогранных поверхностей; овладения знаниями и навыками работы в компьютерных программах профильного типа по проектированию, моделированию и т.д.; навыками в области выполнения геометрических построений как вручную, так и с применением цифровых технологий (компьютера, графического планшета и т.д.), с помощью профильных программ и специальных ПО; формирования умения в сфере создания графических эскизов, знаний перспективы, основ рисунка и т.д.; умения правильно и гармонично компоновать в интересах проектирования рисунок от руки и точные науки (подобно инженерии или техническому конструированию); владение академическим рисунком, что лежит в основе вообще всей системы изобразительных (графических) навыков специалиста; овладения передовыми информационными технологиями, применяемыми в процессе выполнения и оформления строительной документации и визуализации проектных решений и конструктивных моделей; базового и углубленного изучения архитектурных конструкций, принципа работы и формирования умения их компоновать и применять в процессе активного проектирования и т.д. [1].

Здесь исследователи обращают внимание на сущностную компоненту понятия «конструктивно-графические умения архитектора» и определяют тот фундамент, на основе которого осуществляется большинство исследований сегодня. В связи с этим справедливым было бы отметить значение фундаментальных знаний и навыков в области общенаучных основ развития и устойчивого становления интеллектуального и профессионального потенциала будущего специалиста. Также важным является обозначение не только технических (конструктивных) характеристик системы рассматриваемых умений, но и художественных (графических), поскольку именно это является главным «камнем преткновения» в вопросе определения направленности архитектурной подготовки.

Н.Д. Калина также обращается к изучению рассматриваемой нами проблемы. Согласно ее позиции, профессиональные конструктивно-графические умения будущего специалиста представляют собой совокупность прежде всего интеллектуальных, а потом уже обобщенных и творческих умений. Посредством такого достаточно лаконичного определения мы можем сделать вывод о присущей данной специальности традиционности в образовательно-воспитательном подходе. Именно традиционная педагогика ставит во главу всего процесса профессиональной подготовки интеллектуальную составляющую, обязательную для развития и эффективного становления социально полезной и состоявшейся личности. Исследователь считает, что архитектор нацелен на осуществление предметно-проектной деятельности в сфере преобразования «предметно-пространственной среды с высокими потребительскими свойствами и эстетическими качествами» и духовно-нравственной – в сфере создания и использования социальных и эстетических ценностей [2].

Рассмотрев с различных сторон основные тенденции изучения проблемы развития конструктивно-графических умений будущих архитекторов на основе интегративного подхода, нам представляется необходимым сделать комплексный вывод. Основной тенденцией изучения такого сложного комплекса умений является принятие его не просто как совокупности знаний и навыков, а, скорее, как особой структуры, содержащей в себе противоположные стороны – техническую и гуманитарно-художественную. В связи с этим нужно понимать, что такая специфика крайне логична с точки зрения интегративного подхода, через призму которого и проводятся исследования в данной области, поскольку он, как было указано ранее, рассматривает не просто систему профессиональной подготовки будущих архитекторов, но и обращается к рассмотрению каждого ее элемента, каждой подсистемы и структуры, в связи с чем справедливым было бы отметить значение построения комплекса конструктивно-графических умений в качестве фундамента всей профессиональной деятельности и культуры будущего архитектора.

Библиографический список

1. Данченко Л.В., Туктамышов Н.К. Интегрирование практической и учебной деятельности будущих архитекторов. *Современные наукоемкие технологии*. 2017; № 9: 98 – 102.
2. Калина Н.Д. *Система формирования профессиональных конструктивно-графических умений у будущих специалистов архитекторов-дизайнеров*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Владивосток, 2005.
3. Качуровская Н.М. *Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Курск, 2005.
4. Левин И.Л. Парадигмальный анализ развития школ высшего архитектурно-художественного образования. *Вестник евразийской науки*. 2015; № 4 (29).
5. Никонова Е.Р., Михалчева С.Г. Педагогические подходы к поэтапному развитию проектно-творческих способностей студентов в высшей архитектурной школе. *Педагогика искусства*. 2019; № 3: 108 – 115.
6. Панферов В.Н. Интегративный подход в образовании. *Известия РГПУ имени А.И. Герцена*. 2003; № 6.

References

1. Danchenko L.V., Tuktamyshov N.K. Integrirovanie prakticheskoj i uchebnoj deyatel'nosti buduschih arhitektorov. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2017; № 9: 98 – 102.
2. Kalina N.D. *Sistema formirovaniya professional'nyh konstruktivno-graficheskih umenij u buduschih specialistov arhitektorov-dizajnerov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladivostok, 2005.
3. Kachurovskaya N.M. *Formirovanie professional'noj kul'tury buduschih specialistov-arhitektorov v obrazovatel'nom processe vuza*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2005.
4. Levin I.L. Paradigmal'nyj analiz razvitiya shkol vysshego arhitekturno-hudozhestvennogo obrazovaniya. *Vestnik evrazijskoj nauki*. 2015; № 4 (29).
5. Nikonova E.R., Mihalcheva S.G. Pedagogicheskie podhody k po`etapnomu razvitiyu proektno-tvorcheskih sposobnostej studentov v vysshej arhitekturnoj shkole. *Pedagogika iskusstva*. 2019; № 3: 108 – 115.
6. Panferov V.N. Integrativnyj podhod v obrazovanii. *Izvestiya RGPU imeni A.I. Gercena*. 2003; № 6.

Статья поступила в редакцию 30.04.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00500

Solovyov G.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physical Training and Sports, Stavropol branch of Krasnodar University of the Russian Interior Ministry (Stavropol, Russia), E-mail: irbis-2004@yandex.ru*

Kashin S.N., *police colonel, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Physical Training and Sports, Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: irbis-2004@yandex.ru*

Petrenko D.A., *police colonel, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training and Sports, Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru*

THE RATIONALE OF DIALECTICAL UNITY IN THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONALLY-APPLIED PHYSICAL TRAINING OF CADETS AND LISTENERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA. The article considers the cause-and-effect condition of the functioning of the discipline "Physical Culture" and the education of students in it. The objective necessity of unity of importance of physical readiness of cadets and students of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia and their knowledge competence in ensuring physical self-perfection is proved. The main organizational and pedagogical directions in solving this problem are outlined. The authors conclude that the lack of dialectical unity of theory and practice in teaching physical culture deprives students of such personal qualities as: conscious activity, motivation, reflexivity, colesivity, creativity, mediation, autonomy, meaning-making, self-actualization

and self-realization. These qualities are extremely necessary in order to continue further education in higher education institutions, including the Ministry of Internal Affairs, as well as in order to consciously approach the problem of physical activity and further improve the individual in the field of physical culture. This is especially important for employees of the Ministry of Internal Affairs.

Key words: **physical culture, physical training, education, value, personality.**

***Г.М. Соловьев**, д-р пед. наук, проф., Ставропольский филиал ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации», г. Ставрополь, E-mail: irbis-2004@yandex.ru*

***С.Н. Кашин**, канд. пед. наук, доц., нач. каф. физической подготовки и спорта, полковник полиции, Ставропольский филиал ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации», E-mail: irbis-2004@yandex.ru*

***Д.А. Петренко**, канд. пед. наук, доц., полковник полиции Ставропольский филиал ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации», г. Ставрополь, E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru*

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

В статье рассматривается причинно-следственная обусловленность состояния функционирования учебной дисциплины «Физическая культура» и образования в ней учащейся молодежи. Обоснована объективная необходимость единства значимости физической подготовленности курсантов и слушателей образовательной организации МВД России и их знаниевых компетенций в обеспечении физического самосовершенствования. Обозначены основные организационно-педагогические направления в решении данной проблемы. Авторы делают вывод о том, что отсутствие в преподавании физической культуры диалектического единства теории и практики лишает учащихся таких личностных качеств, как осознанная активность, мотивирование, рефлексивность, колезивность, креативность, опосредование, автономность, смыслотворчество, самоактуализация и самореализация. Данные качества крайне необходимы для того, чтобы продолжать дальнейшее обучение в вузах, в том числе системы МВД.

Ключевые слова: **физическая культура, физическая подготовка, образование, ценность, личность.**

Физическая культура как область общей культуры и истории человечества является уникальным социально-государственным феноменом и основополагающим фундаментом в формировании культуры здорового образа жизни, которая обеспечивает субъектам общества не только физическое, но и психическое, ментальное и интеллектуальное здоровье. Функции физической культуры, как в социальном, так и в личностном плане многоаспектны и многогранны. Они включают не только решение оздоровительных, адаптивных, рекреационных, коррекционных и спортивных задач, но и психофизических (связанных с проявлением воли и всех видов и свойств внимания), а также развитие основных физических способностей в проявлении выносливости, силы, быстроты, гибкости и ловкости. Без них невозможно достигнуть успешности в формировании любых двигательных умений и навыков, связанных с определенной профессией, а в целом и с полноценной здоровьесберегающей жизнедеятельностью. Между тем при всей значимости перечисленных функций физическая культура утрачивает свою культурологическую основу без этических, духовно-нравственных и эстетических функций. Без них, согласно высказыванию И.М. Быховской, физическая культура «животна» [1]. А без интеллектуально-образовательной функции (в широком смысле этого понятия) и функции становления и развития физической культуры личности она не обеспечивает обучаемым реализацию самой важной смысло-логической задачи предметной дисциплины – экстраполяции процесса общего физкультурного образования, физического воспитания и психофизического развития в процессы самообразования, физического самовоспитания и саморазвития [2 – 12].

Данная проблема актуализировалась многие годы в научных публикациях профессора М.Я. Виленского [2], профессора С.И. Филимоновой [12], профессора В.С. Макеевой [7] и многих других, включая и авторов данной статьи. Однако до сегодняшнего дня ничего существенного не происходит в когнитивно-познавательном плане преподавания физической культуры как учебной дисциплины ни в средней общеобразовательной школе, ни в учебных заведениях высшего профессионального образования.

При отсутствии должных компетенций в теоретических знаниях и методических умениях организации самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности в лучшем случае молодежь действует на ученическом или типовом уровне, копируя учителя или преподавателя, перенося то, что слышали и видели, но далеко недостаточно понимая ввиду теоретико-методической закрытости обучения сути того, что делает. В определенной степени такая ситуация типична и для тех, кто заканчивает обучение в образовательных организациях МВД России, физическая самоподготовка для которых является необходимой и профессионально-ответственной, причем обязательной деятельностью. Их физическое совершенство независимо от специфики службы, должности и профиля должно поддерживаться на протяжении всей службы в органах полиции. А для этого надо быть грамотно-компетентным. Ибо, к сожалению, на практике фиксируется то, что зачастую правонарушители превосходят сотрудников полиции по уровню физической подготовленности, которые проявляют, ко всему прочему, неуверенность в свои силы, растерянность, порой трусость и недостаточные умения владеть табельным оружием, что в итоге приводит их к травмам, ранениям и гибели [3, 4].

Многолетние исследования состояния физкультурной образованности молодежи, поступающей в Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, выявляют далеко не утешительную картину: практически сто процентов отсутствия в ответах курсантами первого курса казалось бы таких расхожих понятий, как «физическая культура», «спорт», «физическое развитие», «физическое совершенство», «выносливость», «сила», «быстрота», «ловкость», «гибкость». Более того, они абсолютно не имеют представления хотя бы о краткой истории физической культуры и спорта, о ценностях и функциях физической культуры и ее направлениях (оздоровительных, адаптивных, спортивных, рекреационных и коррекционных), принципах физической культуры (общих и методических), методах развития физических качеств и целевой установки государственного образовательного стандарта по дисциплине «Физическая культура***» – формирование физической культуры личности*** и т.д. Особенно не блещет уровень физической подготовленности у молодежи, претендующей на службу в органах полиции.

Фактологическое изложение создавшейся ситуации, естественно, требует ее рассмотрения и с позиции аналитико-синтетического подхода, иначе – выявления причинно-следственных связей и закономерностей, из них исходящих. К основным причинам мы относим следующие:

1. Недооценка Министерством образования РФ ценности уникальной универсальности социальных функций физической культуры, ее значимости в воспитании, образовании, в интеллектуальном и духовном развитии детей и учащейся молодежи, в обеспечении их здоровья во всех его проявлениях и функционировании здорового образа жизни и компетентной деятельности. Сегодня лишь в начальной школе оставлено три урока по физической культуре, а было, и совсем недавно, с первого по одиннадцатый класс. Убран из системы общего образования и выпускной экзамен по теории физической культуры.

Идентичное отношение к физической культуре как обязательной дисциплине и в высшей профессиональной школе. Вместо четырех часов в неделю на первом курсе (набор 2019 года) два часа убрали. Со следующего учебного года планируется лишь по одному занятию в неделю на трех курсах. А это ни что иное, как имитация, а точнее, профанация дисциплины. Ибо для поддержания психофизического состояния, хотя бы на оптимальном уровне, организму человека требуется не менее трех занятий в неделю. Физиологами давно экспериментально доказано, что через 48 часов после физической нагрузки начинает стираться ее следовой эффект, а через неделю вообще угасает тот уровень физической подготовленности, который был достигнут на предыдущем занятии. В этой связи речи о качестве здоровья, психофизическом развитии и физическом совершенствовании учащейся молодежи в условиях современной системы образования быть не может.

Более того, в вузах вводится и интерактивная дистанционная форма лекционных занятий, лишающая субъектов образования «живого», прямого общения и мотивирования у студентов действительной активности в физкультурном образовании на уровне высшей школы, а также осознанные потребности к познанию. А на практике выходит то, что «интер» есть, а особой активности нет. С целью «экономизации» системы образования, сокращением количества штатных единиц профессорско-преподавательского состава введена и элективная форма ор-

ганизации занятий по физкультурно-оздоровительным и спортивным интересам студентов. Но при этом фактически ни в одном гражданском вузе РФ, и особенно коммерческих, нет соответствующей этой форме инфраструктурной и инструментальной составляющих, эффектно обеспечивающих данную форму организации занятий. Например, в Ставропольском Северо-Кавказском федеральном университете при введении элективной формы по дисциплине «Физическая культура» около 500 студентов изъявили желание заниматься шахматами. И в основном это были студенты юридических специальностей. Как выяснилось, мотивирующей причиной такого выбора являлось нежелание носить с собой спортивную одежду и обувь, переодеваться на занятия и прочие неубедительные основания своих «физкультурных» желаний.

2. Обусловленность удручающей ситуации связана с тем, что из структуры Министерства образования убрали отдел по физической культуре, ранее контролирующий качество образования по данной дисциплине, а также развитие массового и большого спорта в учебных заведениях страны. Он обеспечивал объективность статистических данных по физической подготовленности учащейся молодежи, а также привлекал ведущих ученых к составлению примерных программ по дисциплине «Физическая культура» и инструкций по функциональной деятельности кафедр, отвечающих за данный предмет. Под эгидой отдела активно работал и научно-методический Совет по физической культуре Министерства образования России, в рамках которого организовывались семинары и научно-практические конференции, издательство журналов, по сути, обмен научным и практическим опытом. Именно отдел по физической культуре, научно-методический Совет и ведущие ученые, такие как М.Я. Виленский, А.В. Лотоненко, Ю.И. Евсеев, С.И. Филимонова и другие защищали необходимый для системы образования детей и учащейся молодежи ценностный статус физической культуры как учебной дисциплины.

3. Уровень профессионализма, определяющийся недопониманием учителями физической культуры стратегической и долгосрочной, на протяжении всей жизни значимости единства и взаимосвязи основных составляющих физической культуры личности (мотивационно-потребностных, физического совершенства, социально-духовных, эмоционально-волевых, образовательно-когнетивных и конструктивно-процессуально деятельностных). Именно соответствующая теоретико-методическая образованность (на уровне всех степеней абстракции знания) и продуктивные самообеспечивающие конструктивные умения использования знаний, а также различных средств и форм физкультурной самодеятельности как раз и определяют методологическую смысловую базовую культурологичность физической культуры как гуманитарной и в то же время естественно-научной дисциплины.

Многолетние авторские наблюдения свидетельствуют о том, что практическая педагогическая деятельность учителей физической культуры, как правило, направлена, в основном, на двигательное образование, определенное возрастной и гендерной особенностями, уровнем физической подготовленности учащихся, и сдачу ими норм комплекса ГТО. Отчасти и на реализацию оздоровительных, рекреационных и спортивно-массовых функций, что в целом и качественно в условиях двух занятий в неделю осуществить практически невозможно. А именно в силу того научно доказано, что два урока по физической культуре обеспечивают всего лишь 11 процентов естественной физиологической двигательной потребности детей и учащейся молодежи.

Рассмотрение сути проблемы приводит к заключению о том, что причинно-следственные связи и противоречия, их определяющие, реально (объективно) неадекватны декларируемым положениям Конституции РФ, Федеральными законами «Об образовании в Российской Федерации» и «Физической культуре и спорте в Российской Федерации», в которых определены права граждан РФ на обеспечение здоровья и функционирование физической культуры и спорта в учебных заведениях и создание условий, их обеспечивающих. Тем не менее, исходя из тенденций современного состояния физической культуры как дисциплины в системе образования России, напрашивается прогностический вывод о том, что в итоге по примеру вузов и школ Америки и большинства стран Западной Европы она как обязательный предмет и фундаментальная область общей культуры россиян вскоре будет ликвидирована. А именно по принципу того, что им хорошо, то и для России должно быть хорошо. В отрицании истины о том, что физическая культура в общеобразовательной и высшей профессиональной школе является основой здоровья, продуктивного и репродуктивного долголетия, а также фундаментом массового и большого спорта, а в итоге готовности молодежи к службе в армии и защите Родины.

Естественно, данная учебная дисциплина будет сохранена лишь в вузах Вооруженных Сил РФ, ФСБ, МВД и других силовых структурах, но в виде физической подготовки. При этом актуальность ее теоретико-методического образования не утратится никогда в качестве базовой основы физического самосовершенствования и во время учебы, и после окончания молодежью специальных учебных заведений. Тем более еще и по причине того, что система образования МВД России пока не готовит квалифицированных специалистов для службы ОВД в данной деятельности. Ответственные за физическую подготовку назначается, но они, как правило, в большинстве своем не имеют необходимых для этого образовательных компетенций. Без особых финансовых затрат их можно было бы готовить в форме дополнительного образования по примеру гражданских вузов.

В этом плане кафедра физической подготовки и спорта Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России реализует несколько педагогических направлений:

1. По ходу трансляции содержания программно-определенной тематики лекционных и семинарских занятий формируются в сознании курсантов и слушателей следующий перечень компетенций:

Предметно-содержательный, раскрывающий сущность физической культуры, спорта и физической подготовки сотрудника ОВД в образовательной системе МВД России.

Понятийный, вскрывающий современную смысловую суть основных определений, понятий в теории и методике физической культуры, спорте и физической подготовке сотрудников полиции.

Когнитивно-познавательный, определяющий содержательно-ценностные характеристики физического, психического, социального духовно-нравственного, ментального и интеллектуального здоровья сотрудника ОВД и его культуры здорового образа жизни, основанный на междисциплинарной научной связи гуманитарных и естественно-научных дисциплин.

Практико-ориентированный, рассматривающий научно-теоретические и методические основы деятельности в физической самоподготовке сотрудника полиции, обеспечивающие профессиональную психофизическую самодостаточность, активную работоспособность и креативность в самообразовании, самовоспитании, а также уверенность в свои силы и проявлении воли и смелости.

2. Учебная деятельность обучаемых курсантов и слушателей, как правило, имеет практико-методическую направленность, включающую общефизическую и профессионально-прикладную физическую подготовку. В подготовительной (вводной), основной и заключительной части занятия раскрываются не только цели и задачи занятия, но и содержание используемых методов, ищутся на вопросы почему, зачем, что это дает, на что влияет, почему так, а не иначе. На практике обеспечивается уточнение и понятийного аппарата (выносливости, силы, быстроты, гибкости, ловкости, воли и внимания), их проявления в различных профессионально-обусловленных ситуациях. То есть осуществляется реализация педагогического принципа осознанности того, что делаем и как делаем, сознательности, активности и мотивации с учетом перспективы компетентной грамотности в самоподготовке.

3. Для устранения искусственно созданной системы общего образования тотальной безграмотности учащихся в области физической культуры и повышения уровня образованности в ней курсантов и слушателей вуза МВД России кафедрой физической подготовки и спорта Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России был разработан учебно-методической комплекс в составе трех учебных пособий:

1. «Физическая культура личности (теория и технология формирования)» [9]. В данном пособии рассматриваются современные научные представления на содержание физической культуры личности (как ведущей целевой установки государственного образовательного стандарта по дисциплине «Физическая культура» для всех вузов РФ независимо от ведомственной принадлежности) и технологии ее формирования в образовательном процессе высшего профессионального учебного заведения, основу которого составляют концептуальные положения о качестве образования и компетентностном подходе, его обеспечивающим.

2. «Теория и методика оздоровительной физической культуры в структуре физической самоподготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России» [10]. На основе компетентностного и креативно-деятельностного подходов в учебном пособии раскрывается содержание научно-теоретических и методических основ оздоровительной физической культуры в личностно-деятельностных составляющих физического самосовершенствования обучаемых в образовательной организации МВД России.

3. «Формирование морально-волевых качеств в контексте культуры здорового образа жизни личности курсанта вуза МВД России» [11]. В учебном пособии с методологических и мировоззренческих позиций раскрываются теоретические, философские, социально-духовные, психофизические, социально-психологические и практические процессуально-деятельностные аспекты культуры здорового образа жизни, а также содержание волевых качеств, их обеспечивающих, в структурно-личностных составляющих курсанта полиции.

4. С целью разработки технологической модели формирования профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке для органов внутренних дел было проведено исследование. В рамках научной работы осуществлен ретроспективный анализ имеющегося научного и практического опыта и определены ведущие теоретико-методологические и модельно-конструктивные подходы решения данной проблемы. На основе положительных результатов был сделан вывод о том, что подготовка инструкторско-педагогических кадров для ОВД России вполне приемлема, доступна, полезна и необходимо потребностна [8].

5. На сегодня рассматривается идея о введении в экзаменационные билеты по практическим заданиям двух вопросов по теории и методике физической самоподготовки сотрудника полиции.

6. Необходимость систематического проведения семинаров, круглых столов, консультаций и конференций, посвященных проблемам физической подго-

товки, самоподготовки и методическому образованию в них, объективна как одна из форм физкультурного образования сотрудника ОВД.

На основании всего изложенного выше нами представляются следующие выводы.

1. Рассматриваемая проблема условий функционирования физической культуры как в общеобразовательной, так и высшей профессиональной школе имеет и объективные и субъективные причины. Она актуализируется в течение многих десятилетий ведущими учеными и специалистами, но в итоге никаких положительных сдвигов не наблюдается, а происходит все наоборот. Например, на какой юридической основе можно объяснить тот факт, что сокращение количества уроков и занятий по дисциплине «Физическая культура» в школе и вузе происходили по причине того, что определенного министерствами объема учебных часов не хватает для других предметов. И это при том, что Президент РФ постоянно акцентирует внимание общественности на неоспоримую ценность физической культуры и спорта в воспитании молодежи и готовности их к труду и защите Родины. А если нет необходимой инфраструктуры для занятий физической культурой и спортом, то ее надо создавать, строить залы, площадки и стадионы при учебных заведениях всех уровней и профилей.

2. Образование по теории и методике физической самоподготовки курсантов и слушателей вуза МВД РФ должно иметь равноценную значимость, как и их уровень физической подготовленности, а в целом уровень физической культуры личности сотрудника полиции. При этом образование становится реально-действенным и эффективным, если оно экстраполируется в трансформацию самообразования личности, ее стиль образа мышления, а в итоге мировоззрение, убежденность, необходимость и потребность.

3. Именно личность всегда и во всем поднимается над обстоятельствами, диктуемыми социумом и условиями функционирования профессиональной деятельности. Только личность в самой глубокой психологической сути разрабатывает свою стратегию отношения к обстоятельствам жизни – быть или не быть, иметь или не иметь.

4. Системы американского и европейско-западного образования вообще не свойственны российскому менталитету сознания и практики. Их насаждение даже в условиях активной и агрессивной информационной войны приводит в итоге к разрушению российской системы образования, того лучшего, что считалось передовым во всем мире, а в итоге – к духовно-нравственной и психофизической деградации.

Тем самым отсутствие в преподавании физической культуры диалектического единства теории и практики лишает учащихся таких личностных качеств, как осознанная активность, мотивирование, рефлексивность, колезивность, креативность, опосредование, автономность, смыслотворчество, самоактуализация и самореализация.

Между тем данные качества крайне необходимы для них и для того, чтобы продолжать дальнейшее обучение в вузах, в том числе системы МВД, а также для того, чтобы осознанно подходить к проблеме физической активности и дальнейшего совершенствования личности в области физической культуры. Особенно это важно для работников системы МВД.

Библиографический список

1. Быховская И.М. «Быть телом» – «иметь тело» – «творить тело»: три уровня бытия. HOMO SOMATUS и проблемы физической культуры. *Теория и практика физической культуры*. 1993; № 7: 2 – 5.
2. Виленский М.Я., Масалова О.Ю., Горшков А.Г. Педагогическое использование потенциала комплекса ГТО в ценностях профессионального образования и саморазвития личности. *Культура физическая и здоровье*. 2015; № 3 (54): 29 – 38.
3. Доттуев Т.И. Концепция обучения боевым приемам борьбы сотрудников ОВД России. *Культура физическая и здоровье*. 2019; № 2 (70): 142 – 143.
4. Карданов А.К. Значение физической подготовки в профессиональной деятельности современного полицейского. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 11: 118 – 120.
5. Лотоненко А.А., Лотоненко А.В., Молодых А.В., Бабайцев С.В., Буганов Н.И. Всероссийский физкультурный комплекс ГТО в пространстве педагогической системы формирования физической культуры личности. *Культура физическая и здоровье*. 2017; № 2 (62): 12 – 15.
6. Лукяненко В.П. Сущность понятия и главное предназначение образования по физической культуре. Постановка проблемы. *Физическая культура в школе*. 2016; № 2: 2 – 8.
7. Макеева В.С. Физическая подготовка в обеспечении личной безопасности курсантов обучающихся по профилю ГИБДД. *Культура физическая и здоровье*. 2015; № 3 (54): 48 – 50.
8. Петренко Д.А. *Формирование профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров МВД по физической подготовке*: монография. Владикавказ, 2015.
9. Соловьев Г.М. *Физическая культура личности (теория и технология формирования)*: учебное пособие. Москва: Илекса, 2014.
10. Соловьев Г.М. *Теория и методика оздоровительной физической культуры в структуре физической самоподготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России*: учебное пособие. Ставрополь, 2016.
11. Соловьев Г.М. *Формирование морально-волевых качеств в контексте культуры здорового образа жизни личности курсанта вуза МВД России*: учебное пособие. Ставрополь, 2017.
12. Филимонова С.И. *Физическая культура и спорт – пространство, формирующее самореализацию личности*: монография. Москва, 2004.

References

1. Byhovskaya I.M. «Byt' telom» – «imet' telo» – «tvorit' telo»: tri urovnya bytiya. HOMO SOMATUS i problemy fizicheskoj kul'tury. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 1993; № 7: 2 – 5.
2. Vilenskij M.Ya., Masalova O.Yu., Gorshkov A.G. Pedagogicheskoe ispol'zovanie potenciala kompleksa GTO v cennostyah professional'nogo obrazovaniya i samorazvitiya lichnosti. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e*. 2015; № 3 (54): 29 – 38.
3. Dottuev T.I. Koncepciya obucheniya boevym priemam bor'by sotrudnikov OVD Rossii. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e*. 2019; № 2 (70): 142 – 143.
4. Kardanov A.K. Znachenie fizicheskoj podgotovki v professional'noj deyatel'nosti sovremennogo policejskogo. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 11: 118 – 120.
5. Lotonenko A.A., Lotonenko A.V., Molodyh A.V., Babajcev S.V., Buganov N.I. Vserossijskij fizkul'turnyj kompleks GTO v prostranstve pedagogicheskoj sistemy formirovaniya fizicheskoj kul'tury lichnosti. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e*. 2017; № 2 (62): 12 – 15.
6. Lukyanenko V.P. Suschnost' ponyatiya i glavnoe prednaznachenie obrazovaniya po fizicheskoj kul'ture. Postanovka problemy. *Fizicheskaya kul'tura v shkole*. 2016; № 2: 2 – 8.
7. Makeeva V.S. Fizicheskaya podgotovka v obespechenii lichnoj bezopasnosti kursantov obuchayuschihsya po profilyu GIBDD. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e*. 2015; № 3 (54): 48 – 50.
8. Petrenko D.A. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti instruktorsko-pedagogicheskih kadrov MVD po fizicheskoj podgotovke*: monografiya. Vladikavkaz, 2015.
9. Solov'ev G.M. *Fizicheskaya kul'tura lichnosti (teoriya i tehnologiya formirovaniya)*: uchebnoe posobie. Moskva: Ileksa, 2014.
10. Solov'ev G.M. *Teoriya i metodika ozdorovitel'noj fizicheskoj kul'tury v strukture fizicheskoj samopodgotovki kursantov i slushatelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii*: uchebnoe posobie. Stavropol', 2016.
11. Solov'ev G.M. *Formirovanie moral'no-volevyh kachestv v kontekste kul'tury zdorovogo obraza zhizni lichnosti kursanta vuza MVD Rossii*: uchebnoe posobie. Stavropol', 2017.
12. Filimonova S.I. *Fizicheskaya kul'tura i sport – prostranstvo, formiruyuschee samorealizaciyu lichnosti*: monografiya. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 15.05.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00501

Telenskaya D.Yu., *Humanities and Education Science Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

LEADING FACTORS IN THE FORMATION OF ARTISTIC TASTE AMONG STUDENTS BY MEANS OF THEATER AND POP ART. The article discusses the essence and specificity of the process of the formation of artistic taste among students by applying various means, including theatrical and variety art. The specific characteristics and factors of these types of arts, as well as their structural features, are distinguished. Related essential elements are considered (for example, such definitions as "musical taste" and "artistic and aesthetic worldview"). The author notes the importance of timely identification, formation and development of the system of artistic and aesthetic taste of a young person, which should be recognized and perceived as the key goal of aesthetic education in the pedagogical reality of the sociocultural space of the modern university. It is necessary to take into account the influence on student youth of all kinds of arts and, above all, theatrical and variety. These types are the most attractive and interesting for student youth, due to which they can be used as active motivators for the process of pedagogical education of artistic taste and the formation of a system of spiritual and moral values among students of the university.

Key words: **artistic and aesthetic taste, aesthetic education, artistic and aesthetic worldview, factors in the formation of artistic taste, theater and pop art.**

Д.Ю. Теленская, *ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО И ЭСТРАДНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматриваются сущность и специфика процесса формирования художественного вкуса у студенческой молодежи путем применения различных средств, в том числе театрального и эстрадного искусства. Выделяются специфические характеристики и факторы этих видов искусств, а также их структурные особенности. Рассматриваются смежные сущностные элементы (например, такие дефиниции, как «музыкальный вкус» и «художественно-эстетическое мировоззрение»). Автор отмечает большое значение своевременной идентификации, становлению и развитию системы художественно-эстетического вкуса молодого человека, которое должно осознаваться и восприниматься как ключевая цель эстетического воспитания в педагогической реальности социокультурного пространства современного вуза. Необходимо учитывать влияние на студенческую молодёжь всех видов искусств и, прежде всего, – театрального и эстрадного. Именно эти виды являются наиболее привлекательными и интересными для студенческой молодежи, за счет чего можно использовать их как активных мотиваторов для процесса педагогического воспитания художественного вкуса и формирования системы духовно-нравственных ценностей у обучающихся вуза.

Ключевые слова: **художественно-эстетический вкус, эстетическое воспитание, художественно-эстетическое мировоззрение, факторы формирования художественного вкуса, театральное и эстрадное искусство.**

Духовное становление личности сегодня – одна из передовых задач воспитания в высшей школе, поскольку именно оно подвергается постоянной деформации, становится неустойчивым и хрупким в условиях современных реалий. В то же время оно – основа личности, тот фундамент, на основе которого личность выстраивает систему нравственных и других ценностей, формирует собственные моральные установки и фокусирует творческие и другие способности. Одной из важнейших составляющих такого становления нам представляется эстетическое и художественное воспитание личности, претерпевающее стадию активного становления и укрепления в период студенчества. Эстетическое воспитание возможно лишь при содействии системы внешних и внутренних факторов, таких как семья, социум и его субъекты – социальные группы, образовательные учреждения – школа, вуз, ссуз, системы дополнительного образования, система самовоспитания и т.д. Именно вуз, по нашему мнению, углубляет личность в процессе социализации, начавшейся в школе, тем самым формируя его систему социальных навыков и ценностей, необходимых для дальнейшего эстетического воспитания [1 – 6].

Как известно, одной из важнейших функций вуза считается воспитание, в том числе и эстетическое, художественное. Здесь важно отметить, что такого рода воспитание имеет сложную систему, включающую такой компонент, как художественный вкус, формирующийся из различных элементов и посредством различных факторов.

Основой эстетического воспитания личности является устойчивая, сформированная система навыков, установок и ценностей, включающая умение видеть и осмысливать с различных точек зрения произведения искусства и культуры (то, что многие называют «прекрасным»); способности к выражению эмоционального отклика на эти произведения, выражению собственных чувств и позиции относительно его качеств и особенностей; умения творческого порядка, необходимые для осуществления созидательной деятельности в области искусства (музыка, живопись, кино и т.д.); нравственные эстетические суждения, базовые ценности, элементы духовного развития и становления [6]. Все вышеуказанные пункты, по нашему мнению, могут быть и основой художественного вкуса, поскольку в структурированном виде крайне схожи с его элементами. Так, мы можем говорить о необходимости не только собственно теоретических знаний критического или искусствоведческого характера, позволяющих оценивать произведения, проводить аналитическую деятельность, но и творческих умений в области создания художественного произведения, его аналитико-рефлексивной оценки. Помимо этого исследователь тенденций и проблем эстетического воспитания учащейся молодежи и студенчества Н.В. Черникова выделяет основные «болевые точки» этой области, или, говоря проще, ее основные проблемные стороны: так называемое «размытие» нравственных и культурных ориентиров студенческой молодежи; неразвитая культура проведения досуга молодых людей; слабые проявления социальной активности; недостаток знаний и общих сведений в области творчества и искусства. Однако исследователь считает, что существуют и положительные тенденции в области эстетического воспитания, которые проявляются в разных областях и могут стать фундаментом для воспитательной деятельности в вузе. К таким положительным тенденциям относятся следующие: осознание и принятие молодыми людьми ценности образования (как школьного, так и высшего, что немаловажно) и воспитания; мобильность, адаптированность к рыночным отношениям и рынку труда в целом; высокая личностная активность в области достижения индивидуального успеха, в том числе и профессионального; наличие патриотических ориентиров, чаще всего проявление гражданской позиции и активности; признание семьи как неоспоримой ценности [6].

Таким образом, можно заключить, что воспитательная деятельность в вузе, с одной стороны, обладает определенными пробелами и негативными сторонами именно в связи с восприятием молодых людей ее положений и ценностей, а с другой – положительными тенденциями в связи с гражданской осознанностью большинства представителей студенческой молодежи, их пониманием сути современных социальных отношений, социальных связей и принципов. В целом же справедливым было бы отметить, что студенчество – крайне сложный период развития личности, который характеризуется неоднозначностью, индивидуализацией всего накопленного до этого опыта и комплекса навыков, способностей и умений, их переориентацией на профессиональную деятельность и духовную составляющую личности. Главным здесь можно считать стремление студентов изначально к профессиональному, карьерному становлению, нежели нравственному, поскольку это представляется им наиболее актуальным в связи со сферой их деятельности. Кроме того, профессиональная деятельность во многом определяет степень самоощущения личности, которая чувствует себя наиболее успешной и актуальной именно в рамках выполнения своих профессиональных обязанностей, что во многом определяет ее интерес к этому. Здесь можно говорить о недостаточной заинтересованности в самовоспитании и формирования индивидуального ценностного ряда, воспитания художественного вкуса, что становится ключевой задачей педагога высшего учебного заведения.

М.Ю. Бирюков считает, что для наиболее эффективного формирования художественного вкуса у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе существует педагогическая потребность в создании определенных педагогических условий, к которым относятся: в обязательном порядке интеграция художественно-эстетических дисциплин; синтез пространственных видов искусства (к которым относится театральное, эстрадное и др.); активное применение всевозможных разновидностей художественно-творческой деятельности; организация ознакомления студентов с художественно-эстетическими ценностями на регулярной основе с учетом современных тенденций [1].

Все эти условия, в сущности, взаимозависимы и взаимовлиятельны, в связи с чем в реальном образовательно-воспитательном процессе они должны реализовываться одновременно, комплексно и регулярно.

В связи с этим важно отметить влияние произведений искусства как крайне важного фактора, оказывающего влияние на становление художественного вкуса у студенческой молодежи, в особенности произведений театрального, изобразительного и эстрадного искусства. Для эффективного формирования такой сложной личностно-нравственной структуры, как художественный вкус, внешнего, устного ознакомления с произведениями искусства недостаточно, если не сказать незначительно. Главное здесь – это практические, наглядные примеры, своевременное разъяснение их специфики, отличительных особенностей, художественной, культурно-исторической, социальной ценности. Также важно отметить исключительность каждого произведения для обоснования творческой идентификации студента, для подчеркивания индивидуальности творца, его видения. Студенты, таким образом, получат если не первичные, то уже немного углубленные эстетические знания, научатся правильно управлять критическим мышлением, применять его в качестве главного аналитико-рефлексивного механизма оценки собственного и «чужого» творчества.

Особенно важным в системе формирующих художественный вкус факторов нам представляется театральное искусство, его средства, оказывающие влияние на зрителей, место и роль в системе мирового культурно-исторического наследия. Здесь стоит отметить такое понятие, как «художественно-эстетическое мировоззрение», которое лежит в основе становления художественного вкуса человека. Театральное искусство некоторыми исследователями [2, 3] представляется неким универсальным фактором в данном случае. Это принято связывать с тем, что подавляющее большинство молодых людей заинтересовано как в рассмотрении существующих произведений, так и в процессе создания, участия в театральном творчестве. Студентам особенно интересно пробовать себя в различных творческих видах деятельности, связанных со сценой, самовыражением посредством представлений.

Н.И. Жукова выделяет критерии (факторы) и соответствующие им показатели структуры художественно-эстетического мировоззрения в рамках формирования художественного вкуса студентов средствами театрального искусства. К таким критериям она относит: развитие художественно-эстетического сознания, которое включает в свой сущностный состав художественно-творческую познавательную деятельность, понимание и интерпретацию специфики языка искусства, интегрально-синтетическое отражение картины мира в художественных образах и творческой деятельности; субъектную (индивидуальную) самоактуализацию в системе духовно-нравственных ценностей, которая состоит в совокупности ценностных ориентаций на духовно-эстетические идеалы мировой культуры, мотивационной рефлексия, которая лежит в основе художественно-эстетической деятельности, индивидуальной саморегуляции в рамках концептуальной системы общечеловеческих ценностей; становление индивидуальности на основе ее творческой природы, что базируется на развитии эмпатии, самоидентификации студента в качестве творчески активного субъекта, развитии креативности в рамках решения художественно-эстетических задач и бытовых задач творческим способом; непосредственно самореализацию в творческой деятельности, которая складывается из множества факторов, таких, к примеру, как владение способами и приемами реализации творческой деятельности в сфере театрального искусства, самостоятельность в воплощении художественно-эстетических идей в рамках процесса творческой деятельности, глубина и сложность создаваемых художественных образов и т.д. [3].

Таким образом, все вышесказанное дает нам повод полагать, что факторы становления и развития художественного вкуса студентов, связанные с театральным искусством и реализацией в театральном творчестве, представляют собой личностный базис, на основе которого происходит расширение и углубление личностных, индивидуально-творческих способностей, проявляется личностная самостоятельность в воплощении художественно-эстетических идей в процессе театрального творчества, выражается интерес студентов к постоянному культурному, профессиональному и личностному развитию и т.д. Главное – происходит активное развитие художественного вкуса, который позволяет молодым людям укреплять ценностную систему и духовно развиваться в соответствии с собственной, грамотно выстроенной и целостной духовной концепцией.

Еще одним важным элементом в системе художественного вкуса является музыкальный вкус личности, который претерпевает крайне сложный путь становления и развития. Музыкальный вкус объединяет по своей сущности разнообразные способы погружения в содержательную часть личностно-творческой интерпретации произведений репертуара, что частично перекликается со специфическими характеристиками театрального искусства и его влияния, описанными ранее. В связи с этим можно заметить, что такой вкус формируется посредством становления ценностной оценки произведений музыкального (эстрадного) творчества. Как известно, основой становления музыкального (а следовательно, – и системы художественного вкуса) является художественно-эстетический идеал, базирующийся на представлениях о ценностях, существующих в рамках какого-либо историко-культурного периода развития искусства и социума [4].

Эстрадное искусство оказывает особенное влияние на формирование художественного вкуса человека, поскольку сопровождает его на протяжении всего жизненного пути, особенно сейчас, когда музыкальная культура стоит в центре внимания СМИ и социума. Посредством музыки студенческая молодежь самореализовывается и приобщается к массовой культуре, находит единомышленников и друзей. Важным здесь является становление вкуса, поскольку сегодня музыкальная культура состоит не всегда из качественных произведений, несущих ценностные идеалы и морально устойчивые установки. В связи с этим необходимо структурированно сформировать занятия и внеучебные мероприятия по изучению истории музыки, прослушиванию классических композиций, пояснению их значения и сущности. Таким образом можно педагогически отрегулировать собственно музыкальное восприятие молодого поколения.

Помимо всего прочего, необходимо обратить внимание на духовную культуру личности студентов, непосредственно причастных к исполнительскому искусству, являющихся ее представителями. Как известно, сегодня целью значительного количества пользователей Интернета является приобретение популярности и славы. На пути к этому молодые люди постоянно ищут ниши для самореализации. Так, сегодня достаточно большой процент исполнителей, причем не всегда с устойчивой музыкально-художественной культурой. Крайне важным в этом случае является формирование особой системы художественного вкуса, которая характеризуется в первую очередь общим уровнем освоения музыкального искусства и проявляется в стремлении к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию в процессе творческой деятельности при наличии высокоразвитой рефлексии, вполне сформированного мировоззрения, владения определенной системой ценностей, активной жизненной позиции [5]. Таким образом, эстрадное искусство формирует личность как всесторонне развитую, рефлексивно чуткую и ценностно ориентированную структуру. Художественный вкус здесь – тот элемент, на развитие и устойчивое становление которого направлена вся творческая деятельность личности.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что следует учитывать влияние на молодёжь всех элементов различных видов искусств, в данном случае – театрального и эстрадного. Интересно отметить, что именно эти виды являются наиболее привлекательными и интересными для студенческой молодежи, за счет чего можно использовать их как активных мотиваторов для процесса педагогического воспитания художественного вкуса и формирования системы духовно-нравственных ценностей у обучающихся вуза.

Библиографический список

1. Бирюков М.Ю. Обоснование педагогических условий формирования художественного вкуса у студентов творческих специальностей в процессе их профессиональной подготовки. *Самарский научный вестник*. 2016; № 2 (15).
2. Губанова Я.Н. Формирование художественного вкуса посредством театрального творчества. *Баландинские чтения*. 2019; № 1.
3. Жукова Н.И. Критерии формирования художественно-эстетического мировоззрения студенческой молодежи в театре-студии. *Ученые записки ОГУ*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015; № 1.
4. Илларионова Н.Н. *Музыкальный вкус эстрадного вокалиста как психолого-педагогическая проблема*. Москва, 2014.
5. Маргатова Е.В. Исполнительская культура эстрадного певца как Высшая форма его профессиональной деятельности. *Наука и школа*. 2012; № 5.
6. Черникова Н.В. *Формирование эстетической культуры студентов в педагогическом вузе:* методические рекомендации. Минск 2010.

References

1. Biryukov M.Yu. Obosnovanie pedagogicheskih uslovij formirovaniya hudozhestvennogo vkusa u studentov tvorcheskih special'nostej v processe ih professional'noj podgotovki. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2016; № 2 (15).
2. Gubanova Ya.N. Formirovanie hudozhestvennogo vkusa posredstvom teatral'nogo tvorchestva. *Balandinskie chteniya*. 2019; № 1.
3. Zhukova N.I. Kriterii formirovaniya hudozhestvenno-`esteticheskogo mirovozzreniya studencheskoj molodezhi v teatre-studii. *Uchenye zapiski OGU*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2015; № 1.
4. Illarionova N.N. *Muzykal'nyj vkus `estradnogo vokalista kak psihologo-pedagogicheskaya problema*. Moskva, 2014.
5. Margatova E.V. Ispolnitel'skaya kul'tura `estradnogo pevca kak Vysshaya forma ego professional'noj deyatel'nosti. *Nauka i shkola*. 2012; № 5.
6. Chernikova N.V. *Formirovanie `esteticheskoj kul'tury studentov v pedagogicheskom vuze:* metodicheskie rekomendacii. Minsk 2010.

Статья поступила в редакцию 28.04.20

УДК 355.23:159.9 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00502

***Tsentserya S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Head of Department of Military Pedagogy and Psychology, Saratov military order Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: tsentserya@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES, COMMAND AND METHODICAL SKILLS. The article reveals psychological and pedagogical bases of formation of professional qualities, command and methodical skills of cadets of military educational organizations of higher education in the course of educational activities. The author concludes that the solid basis for the formation of the cadets' professional qualities, command and methodical skills is the entire life of the educational institution in all its manifestations. First, it should be noted that the principle of managers at all levels to the obligatory implementation of the activities of the regulations of service time, the daily routine, the plan of major events and the zealous demand for the proper organization of service by all types of daily outfits. Particularly it is necessary to take into account the commanding exactingness, pedagogical tact and personal exemplary of officers, warrant officers and servants in relation to service, appearance and military correction.

Key words: **personality, professional qualities of person, professional and specific qualities, moral and psychological qualities, team skills, methodical skills, educational activity, innovative personality.**

С.В. Ценцеря, *канд. пед. наук, зам. нач. каф. Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Саратов, E-mail: tsentserya@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ, КОМАНДНЫХ И МЕТОДИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

В статье раскрываются проблемы психолого-педагогических основ формирования профессиональных качеств, командных и методических навыков у курсантов военных образовательных организаций высшего образования в ходе образовательной деятельности. Автор делает вывод о том, что прочной основой формирования у курсантов профессиональных качеств, командных и методических навыков является вся жизнедеятельность учебного заведения во всех её проявлениях. Здесь следует отметить, во-первых, принципиальность руководителей всех уровней к обязательности выполнения мероприятий регламента служебного времени, распорядка дня, плана основных мероприятий и ревностная требовательность к надлежащей организации службы всеми видами суточных нарядов. Особенно следует принять во внимание командирскую требовательность, педагогический такт и личную примерность офицеров, прапорщиков и служащих по отношению к службе, внешнему виду и строевой выправке.

Ключевые слова: **личность, профессиональные качества личности, профессионально-специфические качества, морально-психологические качества, командные навыки, методические навыки, образовательная деятельность, инновационная личность.**

Основная задача военных образовательных организаций высшего образования (далее – ВООВО) – подготовка офицеров, способных качественно выполнять служебно-боевые задачи в любой обстановке. В процессе обучения у курсантов формируются необходимые офицеру профессиональные качества личности, способной активно и эффективно сознательно осуществлять профессионально обусловленную командную деятельность, направленную на качественное улучшение военно-служебной среды и повышение эффективности всех сфер служебно-боевой деятельности в целом за счёт последовательного внедрения в них педагогически обоснованных объективными потребностями общества новшеств и нововведений [1 – 3].

Рассматривая психолого-педагогические основы формирования у курсантов профессиональных качеств, командных и методических навыков, мы приходим к выводу, что особое место в реализации образовательных программ ВООВО отводится содержанию обучения, системе компетенций, которыми овладевают курсанты за время обучения, и формирование ответственного отношения к выполнению воинского долга.

Основное требование к содержанию обучения заключается в формировании профессиональных компетенций, включающих высокий уровень военно-профессиональной выучки курсанта и характеристики личности, позволяющие уверенно действовать в любых условиях обстановки, обеспечивая выполнение поставленных задач [4].

Знания, умения и навыки, получаемые в ходе образовательной деятельности, в результате формируют воинское и боевое мастерство. Ответственное отношение к выполнению воинского долга является следствием высокого уровня развития нравственно-патриотических качеств и обеспечивает ревностное отношение офицера к защите Отечества.

Данная цель может быть достигнута при изучении предметов обучения, затрагивающих основные стороны служебно-боевой деятельности. Каждая учебная дисциплина, предусмотренная программой обучения, содержит безграничные обучающие и воспитательные возможности.

Современные методики обучения предполагают комплексное и рациональное использование в образовательной деятельности методов, приемов и средств обучения.

Конечным результатом образовательной деятельности будет являться реализованная цель, а главными показателями её достижения – приобретённые знания, умения, навыки и коррелирующие с ними, сформированные профессионально важные качества личности, включающие, в свою очередь, ответственное отношение к выполнению воинского долга.

Рассматривая более подробно воспитательную работу, осуществляемую в ВООВО, отметим, что она реализуется в патриотическом, профессиональном, правовом и нравственном направлениях, а также в заключается в защите от негативного информационно-психологического влияния в целях формирования и развития общественно значимых и профессионально важных качеств личности будущих офицеров, обеспечивающих осознанное и добросовестное выполнение воинского и служебного долга.

Теперь рассмотрим более детально, какие качества можно по праву называть профессиональными для будущего офицера, психолого-педагогические основы их формирования и развития у курсантов в условиях ВООВО.

Итак, под профессионально важными качествами, необходимыми офицерам, мы будем понимать совокупность достаточных специфических знаний, умений, навыков в различных сферах, индивидуальных особенностей личности и возможностей офицера качественно и эффективно реализовать свои способности в профессиональной деятельности.

Еще древний мыслитель и философ Китая VI – V веков до н.э. Конфуций говорил: «Выберите себе работу по душе, и вам не придётся работать ни одного дня в своей жизни» [3 и др.]. Мыслитель вывел любимую работу из разряда трудовой деятельности и причислил к увлечению, или своего рода хобби.

И наоборот, человек, выполняющий не свойственные ему задачи, занимающийся не своим делом, не получает должного удовлетворения от выполненной работы, тяготится ею, быстро утомляется.

Тем самым, сформировав профессионально важные для осуществления предстоящей деятельности качества личности у курсанта, мы пропорционально повысим эффективность предстоящей деятельности. Но не всё так просто. В вопросах, включающих человеческий фактор и, в частности, касающихся качеств личности, законы математики не работают.

В соответствии с учебными планами, программами изучения учебных дисциплин, планами формирования командно-методических навыков у курсантов в ВООВО на разных этапах проводятся различные мероприятия с целью формирования и развития профессиональных качеств, командных и методических навыков. Прогресс в этом всегда бывает очевиден, но вместе с тем уже при планировании мероприятий по формированию и развитию профессиональных качеств, командных и методических навыков профессорско-преподавательскому составу учебного заведения следует учитывать психолого-педагогические основы формирования качеств личности и онтологическую связь основных психических функций между собой.

Изначально формирование качеств личности – сложный психологический процесс. Выбрать отдельно взятые качества личности, необходимые в деятельности офицера, несложно, но вот объединить эти качества не всегда представляется возможным. Ряд качеств, взаимодействуя, проявляют себя неожиданно.

Индивидуальный стиль военно-профессиональной деятельности курсанта можно прогнозировать с большей вероятностью с учётом некоторой модели системы профессионально важных качеств личности офицера.

Модель системы профессионально важных качеств личности офицера мы условно разделили на три уровня: первый – базовые профессиональные качества, второй уровень – профессионально-специфические качества и третий уровень — морально-психологические качества.

Рассмотрим более подробно каждый из предложенных уровней.

Базовые профессиональные качества представляют собой фундаментальную основу системы профессиональных качеств, необходимых для успешной военно-профессиональной деятельности. Не всегда очевидна взаимозависимость данной группы качеств и результатов военно-профессиональной деятельности, вместе с тем очевидно их взаимовлияние и связь с большинством профессионально важных качеств. Профессор А.В. Карпов считает, что «… именно базовые профессионально важные качества являются основой для формирования подсистем ПВК в целом. Вокруг них и на их базе объединяются, структурируются и сорганизуются все иные качества субъекта, необходимые для обеспечения деятельности и (или) ее основных действий, функций» [3].

К данному уровню можно условно отнести:

а) индивидуально-личностные качества – качества, которые могут быть врожденными или приобретенными. Данная группа качеств содержит особенности индивидуальных психических явлений и поведения курсанта. Зависят от имеющихся у него знаний, сформированных умений и навыков;

б) социально-личностные качества, формируемые, как правило, под влиянием общества и являющиеся результатом воспитания или самовоспитания. Они включают черты характера курсанта, его способности взаимодействия в коллективе;

в) служебно-должностные качества отражают предрасположенность курсанта к успешному выполнению деятельности определённого рода и самосовершенствованию в данном виде деятельности, кроме того, личные качества человека выражают имеющиеся у него знания, умения и навыки.

Профессионально-специфические качества:

а) качества, приоритетные в повседневной военно-профессиональной (служебной) деятельности, являются актуальными в условиях мирного времени (стандартных условиях). Прослеживается четкая взаимозависимость данной группы качеств и результатов военно-профессиональной деятельности.

Таблица 1

Система профессионально важных качеств личности офицера

Базовые профессиональные качества	
а) индивидуально-личностные	физическая сила, активность, выносливость, внимательность, самоконтроль, организованность, выдержанность, упорство, эрудиция и др.
б) социально-личностные	чувство товарищества, коллективизм, уверенность в себе, коммуникабельность и др.
в) служебно-должностные качества	компетентность, работоспособность, профессиональный кругозор, дисциплинированность, находчивость и др.
Профессионально-специфические качества	
а) качества, приоритетные в повседневной военно-профессиональной (служебной) деятельности	исполнительность, тактичность, чуткость, внимательность, аккуратность, трудолюбие и др.
б) качества, приоритетные в условиях выполнения служебно-боевых задач (в условиях осложнения обстановки, нестандартных и экстремальных ситуациях)	хладнокровие, наблюдательность, оперативная память, преданность профессии, сосредоточенность, решительность, верность долгу, точность и др.
Морально-психологические качества	
а) психо-физиологические	внимательность, усидчивость, терпение, уравновешенность, самообладание, целеустремленность, стрессоустойчивость и др.
б) морально-боевые качества	Патриотизм, верность военной присяге, мужество, стойкость, напористость и др.
в) морально-психологическая устойчивость	психологическая устойчивость: – к резким изменениям обстановки; – негативному информационно-психологическому воздействию; – воздействию политических, социальных, экономических и других факторов; – способность сохранять высокую функциональную активность и успешно выполнять поставленные задачи в любых условиях и др.
г) ценностно-мотивационная составляющая	стремление к освоению профессии, профессиональный оптимизм и др.

Часто характеризуются как основные (ведущие) профессионально-важные качества;

б) качества, приоритетные в условиях выполнения служебно-боевых задач (в условиях осложнения обстановки, нестандартных и экстремальных ситуациях). Выделение данной группы качеств обусловлено тем, что в условиях осложнения обстановки часто появляется вероятность изменения привычного, размеренного уклада жизни, возникает угроза опасности для здоровья и жизни. Происходит переосмысление приоритетов и ценностей. Гипертрофируются многие негативные качества личности, препятствующие качественному выполнению профессиональной деятельности. В условиях выполнения служебно-боевых задач становится актуальной иная совокупность профессионально-важных качеств.

Морально-психологические качества:

а) психо-физиологические качества – качества, обеспечивающие предрасположенность курсанта к успешному обучению в определённой сфере деятельности и овладению конкретной специальностью. Это, как правило, врожденные качества либо качества, к формированию и развитию которых курсант имеет выраженную предрасположенность.

Задатки данных профессиональных качеств либо их непосредственное наличие возможно выявить проведением психо-физиологического отбора до начала обучения, что позволит:

– выявить курсантов, наиболее способных к обучению и овладению конкретной специальностью;

– значительно оптимизировать сроки, темп и качество образовательной деятельности;

б) морально-боевые качества представляют собой комплексирующую совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных индивидуальных свойств характера и особенностей личности будущего офицера, необходимую для выполнения курсантом изначально учебных задач в учебно-боевой деятельности на допустимом уровне, а в последующем – при выполнении служебно-боевых задач в любых условиях обстановки;

в) морально-психологическая устойчивость – система личностных качеств военнослужащего (сотрудника), определяющих его предрасположенность сохранять высокую профессиональную активность, противостоять негативному информационно-психологическому воздействию и успешно выполнять поставленные задачи в любых условиях обстановки;

г) ценностно-мотивационная составляющая – характеристика личности, предопределяющая её направленность в реализации профессиональных качеств и оценке перспектив профессиональной деятельности в зависимости от комплекса ценностных установок, системы мотивации деятельности будущего офицера.

Данную модель системы профессионально важных качеств личности офицера можно рассмотреть в виде представленной ниже табл. 1.

Таким образом, очевидно, что прочной основой формирования у курсантов профессиональных качеств, командных и методических навыков является вся жизнедеятельность учебного заведения во всех её проявлениях. Здесь следует отметить, во-первых, принципиальность руководителей всех уровней к обязательности выполнения мероприятий регламента служебного времени, распорядка дня, плана основных мероприятий и ревностная требовательность к надлежащей организации службы всеми видами суточных нарядов. Особенно следует принять во внимание командирскую требовательность, педагогический такт и личную примерность офицеров, прапорщиков и служащих ВООВО в отношении к службе, внешнему виду и строевой выправке. Во-вторых, это чистота и порядок в расположении подразделений, учебных аудиториях, служебных помещениях, на прилегающей к казармам территории, оформление ландшафтного дизайна военного городка, словом, всё то, что создаёт педагогическую среду в ВООВО.

В-третьих, это комплекс воспитательных мероприятий, реализуемый в различных формах и методах воспитательной работы: обучение культуре приёма пищи в столовой, культурно-досуговые мероприятия, мероприятия спортивно-массовой работы и многие другие, пронизывающие все направления жизнедеятельности обучаемого и преследующие цель формирования у обучаемых соответствующих качеств, знаний, умений и навыков, необходимых будущему офицеру.

Учитывая в ходе образовательной деятельности рассмотренные психолого-педагогические основы формирования профессиональных качеств, командных и методических навыков у курсантов, командиры курсантских подразделений, профессорско-преподавательский состав смогут более эффективно достигать учебных и воспитательных целей с учетом индивидуальных особенностей каждого курсанта и задач, решаемых офицерами непосредственно в войсках.

Библиографический список

1. Быкова Е.А. Личностные детерминанты инновационной деятельности педагогов и обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; Т. 69, № 2: 395 – 398.
2. Ценцеря С.В. Понятие инновационной личности в современной научной теории. *Мир образования – образование в мире.* 2010; Т. 39, № 3: 142 – 147.
3. Ценцеря С.В. *Формирование качеств инновационной личности у офицеров внутренних войск МВД России.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2000.

References

1. Bykova E.A. Lichnostnye determinanty innovacionnoj deyatel'nosti pedagogov i obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; T. 69, № 2: 395 – 398.
2. Cencerya S.V. Ponyatie innovacionnoj lichnosti v sovremennoj nauchnoj teorii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire.* 2010; T. 39, № 3: 142 – 147.
3. Cencerya S.V. *Formirovanie kachestv innovacionnoj lichnosti u oficerov vnutrennih vojsk MVD Rossii.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 15.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00503

Cherkessov A.Yu., *teacher, Department of Fire Training, North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru*

FEATURES OF TEACHING HISTORICAL DISCIPLINES IN THE HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTION. The article considers problems of the state of military historical science in Russia, the diversity of historical disciplines in educational programs for the training of military universities of the Russian Federation. It is concluded that modern education should become democratic, humanized, aimed at solving the problems of the development of the state army. Individualization and humanization of historical education should give young people a greater degree of freedom, will make an informed choice of the path of self-realization in a complex world that is constantly changing. It should not be forgotten that the improvement of historical education takes place in the market conditions for the development of the army, which requires significant changes in the state educational policy at one stage or another of its implementation, its constant adjustment, and the like.

Key words: **historical disciplines, higher military educational institution, student.**

А.Ю. Черкесов, *преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: rukisha@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕМ ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассмотрены проблемы состояния военно-исторической науки в России, разнообразие исторических дисциплин в образовательных программах подготовки военных вузов Российской Федерации. Сделан вывод о том, что современное образование должно стать демократическим, гуманизированным, направленным на решение задач развития армии государства. Индивидуализация и гуманизация исторического образования должны дать молодежи большую степень свободы, позволят сделать осознанный выбор пути самореализации в сложном мире, который постоянно меняется. При этом не следует забывать, что совершенствование исторического образования происходит в рыночных условиях развития армии, что требует существенных изменений государственной образовательной политики на том или ином этапе ее реализации, постоянной ее корректировки.

Ключевые слова: **исторические дисциплины, высшее военное учебное заведение, студент.**

С начала девяностых годов двадцатого века в различных сферах жизни российского общества произошли изменения, касающиеся содержания деятельности человека в них. Не осталась в стороне и система образования: неоднократно изменялись ее нормативные, организационные и содержательные основы. Наиболее ярким примером произошедших изменений можно считать переход в реализации образовательных программ к системе государственных образовательных стандартов, регламентирующих содержание образования по тем или иным специальностям. Такие инновации присутствовали как в системе гражданского, так и военного образования.

Для расширения и улучшения профессиональных, психолого-педагогических компетенций педагогических, командных офицерских кадров в современной российской армии необходимо изучение опыта преподавания дисциплин исторической направленности и воспитания курсантов военно-учебных заведений на примерах из отечественной (в том числе военной) истории [1 – 4].

Современное состояние Вооруженных Сил Российской Федерации является практически идеальным, решён целый комплекс экономическо-социальных проблем, полным ходом идёт переоснащение армии и флота, совершенствуются новые типы и виды вооружений. Однако немаловажным фактором является и то, что отношение к вооруженным силам в нашей стране коренным образом изменилось: то, что происходило в 90-е годы, повлекло утрату гражданами таких морально-этических категорий, как чувство гордости за свою страну и принадлежность к ее вооруженным силам, честь, воинский долг, самоотверженность и мужество, коллективизм. Все это, вместе взятое, привело к образованию духовного вакуума и вызвало необходимость заполнения его какими-то иными нравственными ценностями.

Не последнюю роль здесь сыграло изменение социально-политической ориентации Российского государства и деполитизация вооружённых сил. Как нам представляется, для решения этой задачи наряду с радикальными переменами в принципах выбора союзников и противников, военно-стратегических ориентиров, способов строительства вооружённых сил и механизма их использования требуется адекватное изменение системы подготовки военных кадров, в частности основ их обучения и воспитания.

Патриотизм российского офицера не может основываться исключительно на законах и обязательствах. Роль освоения сложных тем военной истории – важнейшая задача вузов России. Фундамент становления настоящего патриотизма – знание тем истории войска России и истории военного искусства. Эти знания – кладезь мудрости элиты офицерского корпуса любой страны. Приобретенные офицером знания по военной истории, истории российского войска необходимы в его дальнейшей служебно-боевой деятельности.

К проблемам состояния военно-исторической науки в России в разные периоды ее истории неоднократно обращались отечественные военные исследователи. Из большого ряда научных работ, посвященных непосредственно анализу военно-исторической литературы, стоит упомянуть военного исследователя Е.В. Верхоянского, по мнению которого составляющие военно-исторической науки помогают раскрывать развитие военно-исторической науки, исследующие процессы, что в ней проходили, намечают состояние, в котором она находится, и пытаются создать условия и наметить задачи для ее дальнейшего развития.

Безусловно, переход к новой форме одежды, меры по восстановлению военных традиций русского войска, которые совершаются сегодня, свидетельствуют о роли военно-исторического вектора в развитии как Вооруженных Сил России, так и ее Национальной гвардии. Но решающее значение для построения фундамента профессионализма и организации учебного процесса, без сомнения, имеют пособия, которыми пользуются курсанты. За время существования независимого государства в создании учебной базы в виде научной литературы по военно-историческим дисциплинам проведена большая работа. Однако на сегодня очевидны положительные моменты и недостатки состояния военно-исторической науки в нашей стране и ее влияние на учебную литературу.

Важной функцией военно-исторической науки в любой стране есть влияние на формирование мировоззрения будущих офицеров. В связи с этим возникает необходимость изучения военной истории вообще и истории войска России в частности. С одной стороны, наработана значительная учебная база пособий для подготовки современных офицерских кадров. Успехи некоторых авторов и авторских коллективов бесспорны. Но до сих пор нет единой концепции преподавания военной истории в нем нашего государства. Все это, безусловно, очень важно. В управлении военного образования Министерства обороны Российской Федерации разработаны «Требования к минимуму содержания подготовки специалистов с высшим военно-специальным образованием по военной истории в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации».

Авторы исследования считают, что это очень важный и своевременный документ, с появлением которого отпадает нужда в типовой учебной программе по военной истории. Каждый вуз получил возможность разрабатывать ее самостоятельно с учетом собственной специфики и в рамках требований. С другой стороны, ими же пресекаются попытки произвольного сокращения учебного времени на изучение военной истории. Уточнены объект и предмет этой учебной дисциплины, что, по нашему мнению, очень важно, так как оба этих фактора определяют роль и место военной истории в образовательном процессе вуза и ее межпредметные связи.

В «Положении о высших военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации», где приводится перечень кафедральных документов, частные методики преподавания учебных дисциплин не предусмотрены. А между тем в связи с увеличением количества учебных часов на изучение военной истории к проведению занятий привлекается много новых преподавателей,

которые, как правило, не имеют специальной военно-исторической подготовки. Поэтому полагаем, что по дисциплине «Военная история» в помощь на кафедре должна быть разработана частная методика.

В процессе преподавания военной истории наиболее важным является то, что лишь в совокупности и тесном взаимодействии предметов исторической направленности и социально экономических наук возможно создать прочную, фундаментальную систему знаний будущих офицерских кадров, которая влияет на их мировоззрение и обеспечивает достойный уровень их профессиональной подготовки.

Существующая в некоторых в вузах практика, когда при изучении военной истории до 75% учебного времени отводят на групповые занятия, на наш взгляд, малоэффективна. При отсутствии новых учебников они не дают желаемых результатов. Гораздо лучше не менее половины времени отводить на лекции с тем, чтобы оперативно обобщить новый материал по военной истории и довести его до обучаемых.

В ходе изучения дисциплины следует концентрировать внимание на истории создания и развития видов и родов войск, их тактики, истории вуза. С этой целью можно подготовить и издать соответствующие учебные пособия, к работе над которыми желательно привлечь ветеранов. Большую познавательную, эмоциональную и методическую нагрузку могут нести занятия, которые организуются в музеях вузов. Их следует тщательно готовить и проводить на высоком методическом уровне.

Условием успешной подготовки слушателей и курсантов вузов является высокий профессионализм педагогов, их умение находить наиболее целесообразные приемы, формы и способы обучения, а также постоянное обновление учебных материалов по вновь открывшимся документам и фактам.

Можно сделать вывод о том, что в вузах накоплено много ценного и поучительного по методике преподавания военной истории. Но результаты теоретического анализа проблемы сформированности военно-патриотической подготовки и эмпирический опыт дают основания для выделения обоснованных критериев, которые должны раскрывать суть военно-патриотической подготовки, определять и измерять с помощью своих показателей и уровней динамику изменения качественных характеристик критерия. Такими критериями нами определены следующие: патриотическая направленность личности студента; результаты в овладении военной специальностью; отношение к выполнению воинского долга как конституционного и дисциплинированность; активность студентов в организации и проведении военно-патриотических мероприятий.

Одной из главных задач совершенствования военно-патриотической подготовки является разработка комплексной (согласованной с факультетами) системы, которая должна реализовываться в процессе решения двух проблем: формирование гражданской позиции человека как патриота своего государства, который в любую минуту готов встать на ее защиту; сочетание внеаудиторной воспитательной работы кафедры военной подготовки с системой учебно-воспитательной работы факультетов и кафедр. По каждому из этих направлений образуется учебно-воспитательная среда, где осуществляется специальная деятельность по развитию и формированию военно-патриотических умений, качеств и свойств личности будущего офицера.

Рассматривая проблемные вопросы преподавания военно-исторических дисциплин в высших военных учебных заведениях России, нужно сделать такие выводы. Содержание и изучение учебных дисциплин военно-исторической направленности должны быть пересмотрены с учетом передового опыта мирового и российского военно-исторической науки. По нашему мнению, один из вариантов реализации – это увеличение количества часов на изучение этого направления военной науки и, соглашаясь с предложением западных коллег, – разделение изучения учебной дисциплины на два этапа.

На первом году обучения курсанты осваивают первую часть курса – историю войн. На третьем году целесообразно изучать более сложную дисциплину – «Историю военного искусства». Предлагается совместить знания, собранные национальной военно-исторической школой, с материалами предыдущих эпох, в том числе и трудами зарубежных мировых и российских ученых. Надо активно внедрять в учебный процесс материалы зарубежных исследователей. На этой основе создать концепцию синтеза отечественной и мировой военно-исторической науки – основу обучения курсантов вузов России в этом направлении.

Учитывая текущий уровень знаний высшей военной школы, следует изменить подходы к формам и методам преподавания указанных выше дисциплин; целесообразно использовать неформальные формы групповых занятий, развивать инициативное мышление, поощрять творческий подход к изучению материалов военной истории, уклоняться от шаблонных схем преподавания.

В виде перспектив дальнейшего развития военно-исторической науки целесообразно создавать военно-исторические отделы с целью изучения стратегии, оперативного искусства, тактики, форм и методов ведения современной войны, в том числе такие, которые могут применяться вероятным противником. Этот отдел должен разрабатывать аналитические материалы по вопросам организации боевых действий в современных условиях. Тем самым появляется необходимость организовать плановую, системную работу по изучению военно-исторических событий во время проведения воспитательных мероприятий по информированию личного состава, создать своеобразный культ изучения опыта мировой военной истории и истории военного дела в России.

Историко-культурное и военно-историческое направления содержания патриотического воспитания предусматривают ознакомление с наиболее важными страницами истории нашей Родины и ее военной славы; развитие чувства любви, гордости за русский народ, проявляющий героизм в годы суровых испытаний; его армию и флот; воспитание уважения к предкам, военных традиций, творческого труда русского народа, усилий общества по обеспечению обороноспособности государства; использование мемуаров, произведений живописи, графики, музыки, литературы, театра на военно-историческую тематику и тому подобное. Анализируя различные аспекты содержания патриотического воспитания, мы убедились в том, что они в конкретных проявлениях обусловлены, прежде всего, обстоятельствами и событиями внутри страны, нации и российского государства, имеющего собственную сложную и неоднозначную тысячелетнюю историю, то есть содержание связано с историческим прошлым и исторической памятью русского народа, с изучением самых судьбоносных событий в истории Отечества побед и поражений на долгом военно-историческом пути. Поэтому замечено, что у всех без исключения военных учебных заведений большое внимание уделяется именно изучению истории России, истории русской культуры, военно-политической истории, истории войн и военного искусства и истории русского войска.

Патриотическое воспитание на содержательном историческом материале имеет неисчерпаемые возможности и потенциальные резервы. В этом контексте выработка методологии эффективного использования разнообразных средств воспитательного влияния исторических дисциплин является главной задачей. В процессе изучения исторических дисциплин главное внимание уделяется исторической правде, научному пониманию закономерностей общественного развития, необходимости выполнения будущими офицерами патриотического долга перед русским народом. Анализ содержания таких учебных дисциплин, как «Военно-политическая история России» и «История российского войска» показывает, что они призваны мотивировать, стимулировать интерес курсантов к проблемам, которые стоят на современном этапе перед Вооруженными Силами России, развивать у них способность к осознанному и глубокому пониманию своего воинского долга.

Военная история как наука, по мнению известного отечественного историка В.М. Кулиша, обогащает самосознание общества тем, что изучает закономерности возникновения, течения и исхода войн и вооруженных конфликтов; военную деятельность в единстве всех ее сторон – экономической, социальной, политической и духовной. Однако, как утверждает В.Н. Барановский, преподавание истории у военных офицеров характеризуется определенными недостатками, потому что российская история, ее военный и краеведческий аспекты недостаточно представлены в образовательном процессе высших военных учебных заведений государства. Сокращается количество учебных часов для изучения истории России, истории военного искусства России.

Общий вывод такой: динамичные процессы, происходящие на современном этапе в военном деле, неизмеримо повысили роль научно обоснованных, опирающихся на знание и учет объективных законов рекомендаций и выводов для войск.

Все мероприятия, направленные на совершенствование исторического образования офицеров, должны поднять ее на качественно новый уровень. Современное образование должно стать демократическим, гуманизированным, направленным на решение задач развития армии Российского государства. Индивидуализация и гуманизация исторического образования должны дать молодежи больше степени свободы, позволяют сделать осознанный выбор пути самореализации в сложном мире, который постоянно меняется. При этом не следует забывать, что совершенствование исторического образования происходит в рыночных условиях развития армии, что требует существенных изменений в государственной образовательной политике на том или ином этапе ее реализации, постоянной ее корректировки и т.п. Как бы сложно ни проходил этот процесс, важно лишь, чтобы при этом было сохранено патриотическое основание исторического образования офицеров и его высочайшее качество.

Библиографический список

1. Гапончук Г.И. *Формирование военно-педагогической направленности курсантов.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2017.
2. Дмитриев А.А., Беда О.В. *Использование боевого опыта ВОВ, локальных войн, вооруженных конфликтов внутри страны и за ее пределами при проведении занятий по «Военной истории» и «Истории военного искусства*». Балашиха, 2016.
3. Елагина Л.В. *Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика).* Диссертация … доктора педагогических наук. Челябинск, 2009.
4. Засыпкин В.П. *Модернизация педагогического образования: социологический анализ.* Диссертация … доктора социологических наук. Екатеринбург, 2010.

References

1. Gaponchuk G.I. *Formirovanie voenno-pedagogicheskoj napravlennosti kursantov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2017.
2. Dmitriev A.A., Beda O.V. *Ispol'zovanie boevogo opyta VOV, lokal'nyh vojn, vooruzhennyh konfliktov vnutri strany i za ee predelami pri provedenii zanyatij po «Voennoj istorii» i «Istorii voennogo iskusstva»*. Balashiha, 2016.
3. Elagina L.V. *Formirovanie kul'tury professional'noj deyatel'nosti buduschego specialista na osnove kompetentnostnogo podhoda (metodologiya, teoriya, praktika).* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2009.
4. Zasypkin V.P. *Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya: sociologicheskij analiz.* Dissertaciya … doktora sociologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2010.

Статья поступила в редакцию 18.05.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00504

Shostak M.A., *senior teacher, Humanities and Education Science Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

CULTUROLOGICAL APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS OF THE HOSPITALITY INDUSTRY IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION. The article discusses nature and specificity of the pedagogical culturological approach in the framework of professional training of future managers of the hospitality industry in the context of digitalization. The essential characteristics of pedagogical approaches, in particular culturological, are revealed, its role in the system of modern pedagogical knowledge is highlighted. In conclusion, it is concluded that the modern professional training of managers of the hospitality industry must comply not only with existing state traditional standards, but also with international trends in the development of digitalization of education, involving the use of the most relevant and comprehensive pedagogical approaches.

Key words: **culturological approach in professional training, professional training for managers, management of hospitality industry, pedagogy in digitalization, digital pedagogy.**

М.А. Шостак, *ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье рассматривается сущность и специфика педагогического культурологического подхода в рамках профессиональной подготовки будущих менеджеров индустрии гостеприимства в условиях цифровизации. Выявляются сущностные характеристики педагогических подходов, в частности культурологического, выделяется его роль в системе современного педагогического знания. В заключение делается вывод о том, что современная профессиональная подготовка менеджеров индустрии гостеприимства должна соответствовать не только существующим государственным традиционным стандартам, но и международным тенденциям развития цифровизации образования, предполагающим применение наиболее актуальных и комплексных педагогических подходов.

Ключевые слова: **культурологический подход в профессиональной подготовке, профессиональная подготовка менеджеров, менеджмент индустрии гостеприимства, педагогика в условиях цифровизация, цифровая педагогика.**

Одной из наиболее интенсивно развивающихся и перспективных отраслей международного хозяйства является индустрия гостеприимства, обладающая всем необходимым потенциалом для дальнейшего прогресса и развития. В связи с этим с каждым годом возрастают требования рынка труда этой области к выпускникам современных вузов, проходящих профессиональную подготовку в соответствии со всеми международными требованиями и тенденциями современного технологического прогресса. В условиях цифровизации такая подготовка представляет собой наиболее полный и актуальный комплекс приобретения и освоения самых важных на сегодняшний день навыков по работе с цифровыми системами, технологиями и методиками [1 – 6].

Учебно-воспитательный процесс, его организация, оптимизация и эффективность – главный предмет исследования и деятельности современного педагога высшей школы. Для наиболее гармоничной ее реализации педагогу необходимо обладать не только комплексом личностных и профессиональных качеств, но и системой теоретико-научных знаний в области педагогической науки и основных подходов реализации профессиональной подготовки обучающихся. Таких подходов – великое множество: деятельностный, личностно ориентированный, и комплексный, системный и т.д. Наиболее интересным в рамках настоящего исследования нам представляется культурологический подход в условиях цифровизации, поскольку он в последнее время применяется наиболее часто в образовательно-воспитательной практике. Одним из его направлений является этнографический подход, который направлен на воспитание положительных качеств национального и гражданского самосознания личности студента, выработку понятийного аппарата в рамках национальной культуры, патриотизма и т.д. Ю.Л. Ведерников считает, что такой подход «предполагает максимальное использование национальной культуры как источника формирования национально ориентированного содержания образования и образовательных технологий», а также базируется на воспитании чувства долга и уважения в разных субъектах социокультурного пространства к особенностям национального поведения, общения, интересов, ценностей, привычек, обычаев, традиций [1]. Для менеджера особенно важно сохранять понимание специфики собственной национальной культуры, приобщаться к ней и поддерживать, благодаря чему он сможет реализовываться не только в социальной среде, но и в профессиональной деятельности в условиях постоянной модернизации и цифровизации всех сфер жизни.

Кроме того, важно отметить, что современная сфера образования в области менеджмента индустрии гостеприимства обладает определенным комплексом проблем и негативных тенденций, решение которых должно осуществляться посредством применения наиболее актуальных педагогических подходов. К основным проблемам и кризисным аспектам данной области можно отнести следующие: общее снижение уровня духовности и культуры, «духовное обнищание» не только студенческой молодежи, но и большого процента всего социума; возникновение новых (не всегда положительно направленных) культурных реалий периода постиндустриализации, которые предусматривают применение новейших технологий и методик, на разработку и становление которых отведено крайне малое количество времени, в связи с чем возникает вопрос об актуальности применения таких методов; частое несоответствие большинства устаревших подходов принципам гуманистической педагогики, которая сегодня особенно актуальна и популярна, направлена на индивидуализацию образования в современных условиях; наличие определенных издержек в уже существующих педагогических подходах, применяемых для оптимизации и модернизации образовательно-воспитательных процессов.

В связи с вышеуказанными существующими проблемами в сфере образования нам представляется необходимым рассмотреть именно культурологический подход, поскольку он способен оказать активное положительное влияние на урегулирование кризисных моментов и решение проблем. Кроме того, в числе приоритетных сегодня находятся проблемы культурного развития личности, формирования ее духовности, поскольку «присвоение каждой личностью совокупности культурных ценностей определяет меру ее развития, социализации, гуманизации, уровень интеллигентности» [1, 3]. Справедливым было бы отметить, что культурное ядро содержания образовательно-воспитательной педагогической деятельности должно включать в свой состав совокупность общечеловеческих и общенациональных ценностей, необходимых для самосознания личностью своего места и своей роли в системе социокультурного пространства и социокультурных взаимосвязей.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что культурологический подход в педагогике – это педагогическое восприятие сущности образовательно-воспитательного потенциала вуза сквозь призму национальной культуры, а также его понимание и осознание как непрерывного культурного процесса, который реализовывается в культуросообразной образовательно-воспитательной среде. Такой

компонент абсолютно индивидуализирован и обладает свойствами гуманистической направленности, что свидетельствует о его ценности в рамках личностного взросления и становления студента-менеджера.

Именно культурологический подход необходимо рассматривать с точки зрения социальной педагогики, поскольку он позволяет выделить определенные специфичные элементы знания этой самой педагогики – социокультурные ценности, которые представляют собой совокупность ценностей культуры будущего специалиста в области индустрии гостеприимства как свободной, самоценной личности, которая находится в непрерывном процессе внутренней, личностной коммуникации с самим собой, а также в процессе межличностной коммуникации с другими субъектами и произведениями культуры социокультурного пространства, которые воплощают в себе всю предшествующую и существующую (действительную, настоящую) культуру; ценностей процессов общекультурного и социокультурного воспитания, образования, самообразования и самовоспитания будущего специалиста на разных этапах и в различных условиях жизнедеятельности, удовлетворения его культурных нужд и потребностей; ценностей культуры коммуникации, поведения, взаимоотношений участников социокультурного пространства в социуме, а также ценностей культуры быта и досуга; ценностей социальной среды, а также ценностей профессиональной культуры, которая выстраивается особенно активно в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста-менеджера; ценностей процессов формирования общей личностной культуры студента, деятельности различных институтов социума в этих целях и т.д.

Таким образом, культурологический подход представляет собой ключевое направление развития педагогической науки в социально-психологическом плане, поскольку оказывает непосредственное влияние на большинство сфер личности студента. Важно отметить, что гуманизм здесь проявляется во всех ценностных рядах, что позволяет нам утверждать особенную актуальность данного метода и его исключительно положительное влияние на ценностные системы каждого из субъектов социума.

Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская и И.В. Шалыгина сходятся в том мнении, что «культурологическая парадигма вместо жесткого, целенаправленного руководства развитием личности в первую очередь в когнитивном плане вводит новые смыслы в сущность воспитания». Они подчеркивают важность создания «человека культуры» как главной цели всего процесса воспитания, что вполне справедливо, учитывая, что сущность культуры предполагает всестороннее развитие личности в эстетическом, интеллектуальном, творческом и социальном планах [4].

Особенно важно осознать, что образовательно-воспитательный процесс крайне крепко взаимосвязан с культурологическим подходом, поскольку такой процесс задействует различные механизмы воздействия на структуру морально-нравственного потенциала личности, осуществляет всестороннее развитие педагогических подходов, объединяя их в единую систему. В связи с этим справедливым было отметить свойства и возможности культурологического педагогического подхода с точки зрения его влияния на процесс образования культуротворчества и развития профессиональных способностей будущего специалиста. К возможностям культурологического подхода в педагогике следует отнести нижеуказанные положения.

1. Культурологический педагогический подход представляет систему всей общей культуры во всей ее полноте и многообразии, при этом культивируя и обособляя ее как единый механизм воздействия на воспитательный аппарат образования. Таким образом, культура выступает как средство обучения будущих менеджеров сферы гостеприимства, а также приемом педагогического воздействия воспитательного характера. При этом важно заметить, что он осуществляет управленческую деятельность не в отношении личности, а в отношении процесса ее развития.

2. Сущность и содержание такого подхода исходит из осознания того, что каждый человек – творец культуры, то есть он участвует в процессе создания предметов культуры, вносит вклад в духовную составляющую жизни социума, воздействует на ее характер на уровне культурных форм общения. Кроме того, важно отметить и самоощущение личности будущего менеджера как субъекта культуры, его самореализацию в качестве управленца и организатора. Это положение наглядно иллюстрирует, с одной стороны, духовное, а с другой – материалистическое восприятие действительности, при этом исходя из признания наличия наряду с функциональным назначением объекта вполне определенного его ценностного содержания.

3. Важно, что такой подход способен побудить будущих менеджеров перейти с позиции контркультуры на позиции собственно культуры посредством процесса инкультурации, которая состоит в большинстве во введении обучающихся в систему языков, методов и технологий социокультурной межличностной коммуникации, ценностно-смысловых и нормативно-регулятивных установок как исторических, так и современных сообществ.

4. Подход позволяет в наиболее оптимальной форме реализовать психолого-педагогические условия для удовлетворения базовых психосоциальных потребностей студентов в творческой деятельности, обеспечении собственного здоровья, защищенности, уважении и признании, в необходимом социальном статусе, самореализации. Все эти потребности культурно окрашены, в связи с чем применение культурологического подхода представляется обязательным способом [5].

Специфической характеристикой этого метода является его интегративность в условиях цифровизации, приспособление и свободная реализация в рамках технического прогресса. Дело в том, что культура в целом представляет собой комплексную систему, которая существует во всех пространствах, в рамках которых развивается социум. Цифровизация образования – ведущая тенденция современности, которая состоит не столько в том, чтобы все субъекты социума владели цифровыми технологиями, сколько умениями формировать новейшие концепции поиска выхода из сложных профессиональных ситуаций. По нашему мнению, культурологический подход в процессе организации профессиональной подготовки будущих менеджеров не просто может, а должен учитывать специфику цифровизации для наиболее гармоничного развития и становления здорового во всех смыслах студенческого сообщества.

Становление компетентного специалиста-менеджера индустрии гостеприимства невозможно без исследования системообразующих понятий его культуроцентрированного профессионального обучения. В связи с этим справедливым было бы отметить, что такая интегративность предполагает и овладение профессиональными навыками, учениями, и знаниями, лежащими в основе всей профессиональной культуры человека, и профессиональной компетентностью, особенно в области применения цифровых технологий и инновационных методик решения сложных, комплексных задач, возникающих в социуме и в индивидуальной деятельности, и интериоризацию культурных норм и ценностей соответствующей профессиональной сферы, и развитие собственно креативности, рассматриваемой нами в качестве способности и готовности к творчеству в профессиональной деятельности, что определяет ценность специалиста не только как «профи» в своем деле, но и как «творца».

А.Н. Галагузов после проведения многочисленных исследований пришел к выводу о том, что «культурологическая модель профессионального социального образования целостно охватывает все основные уровни образовательного процесса в их единстве и взаимосвязи» [2]. Таким образом, акцентируется внимание на собственно социальном образовании, лежащем в основе социализации и социальном развитии личности современного молодого человека. По его словам, такая культурологическая модель предполагает определенные концептуальные трансформации основных структурных компонентов социального образования, к которым принято относить целевой компонент образовательного процесса, представляющий собой сущность образовательной цели культуроцентрированной профессиональной подготовки, которая состоит в формировании социокультурной субъектности обучающегося, отражающей стратегию дальнейшей модернизации социокультурного образования; содержательный компонент, предполагающий расширение культурологического содержания базовых и профильных дисциплин, а также применение системного подхода в области интеграции аксиологической составляющей в сущностную и содержательную компоненту современного менеджмент-образования; технологический компонент, базирующийся на применении личностно-деятельностных и социально-практических технологий и методик, которые обеспечивают активное и результативное становление креативности как главного показателя культурной субъектности, социально-коммуникативных качеств и т.д.; образовательно-средовой компонент, который состоит в концептуальном насыщении среды обучения социокультурными факторами социально-профессиональной профильной направленности; организационно-управленческий компонент, собственно обеспечивающий социокультурную миссию и общую идеологию деятельности вуза [2].

Резюмируя вышесказанное, нам представляется необходимым отметить, что современная профессиональная подготовка менеджеров индустрии гостеприимства должна соответствовать не только существующим государственным традиционным стандартам, но и международным тенденциям развития цифровизации образования, предполагающим применение наиболее актуальных и комплексных педагогических подходов по типу культурологического, посредством которого формируется система личностно национальной осознанности и патриотического гражданского самосознания.

Библиографический список

1. Ведерников Ю.Л. Образование и повышение культуры студентов: к постановке и решению проблемы. *Образование и культура XXI века*: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Улан-Удэ: Полиграфический комплекс ВСГАКИ, 2000; Т. 11.
2. Галагузов А.Н. *Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы*. 2011.
3. Запесоцкий А.С. *Образование: философия, культурология, политика*. Москва: Наука, 2002.
4. Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Шалыгина И.В. Содержание образования: культурологический подход. *Педагогика*. 2001; № 7: 9 – 12.
5. Леонтьева О.В. Культурологический подход к подготовке будущих учителей технологии. *Вестник НовГУ*. 2008; № 45.
6. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Педагогическое образование в республике Крым: опыт системного проектирования*. Гуманитарные науки. 2014; № 2 (28): 21 – 26.

References

1. Vedernikov Yu.L. Obrazovanie i povyshenie kul'tury studentov: k postanovke i resheniyu problemy. *Obrazovanie i kul'tura XXI veka*: Materialy Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ulan-Ud`e: Poligraficheskij kompleks VSGAKI, 2000; T. 11.
2. Galaguzov A.N. *Kul'turologicheskij podhod v professional'noj podgotovke specialistov social'noj sfery*. 2011.
3. Zapesockij A.S. *Obrazovanie: filosofiya, kul'turologiya, politika*. Moskva: Nauka, 2002.
4. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M., Shalygina I.V. Soderzhanie obrazovaniya: kul'turologicheskij podhod. *Pedagogika*. 2001; № 7: 9 – 12.
5. Leont'eva O.V. Kul'turologicheskij podhod k podgotovke buduschih uchitelej tehnologii. *Vestnik NovGU*. 2008; № 45.
6. Gluzman A.V., Red'kina L.I., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Pedagogicheskoe obrazovanie v respublike Krym: opyt sistemnogo proektirovaniya*. Gumanitarnye nauki. 2014; № 2 (28): 21 – 26.

Статья поступила в редакцию 25.04.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00505

Ehaeva R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogics and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

Ibragimova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

Yandieva A.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages, Ingush State University (Grozny, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

THE PROBLEM OF DEVELOPING STUDENTS COGNITIVE INTEREST IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE. The article deals with a problem of developing students' cognitive interest in psychological and pedagogical literature. Cognitive interest is a specific difference of interest as a complex phenomenon of the science of psychology, which is why, before proceeding to the direct study of the Institute of cognitive interest, it is necessary to conduct a brief review of the original component of the concept of "interest" from the point of view of psychology. The analysis of psychological and pedagogical literature is given, reflecting the opinion of well-known educational psychologists. The authors conclude that the main tasks of the teacher in the context of the need to develop and improve the cognitive activity of the student, are to identify individual inclinations and areas of common interests of each of them, in order to further flesh them out within one of the studied disciplines, to organize the educational process on the basis of such techniques and means that will make the learning process exciting and interesting for them.

Key words: **cognitive interest, students, university, teacher, pedagogy.**

Р.М. Эхаева, *канд. пед. наук, доц., и ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» г. Грозный, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

Т.В. Ибрагимова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

А.И. Яндиева, *канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Грозный, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматривается проблема развития познавательного интереса у студентов в психолого-педагогической литературе. Познавательный интерес представляет собой специфическую разность интереса как комплексного явления науки психологии, ввиду чего, прежде чем приступить к непосредственному изучению института познавательного интереса, необходимо провести краткое рассмотрение изначальной составляющей понятия «интерес» с точки зрения психологии. Дан анализ психолого-педагогической литературы, отражающей мнение известных педагогов-психологов. Авторы делают вывод о том, что основными задачами преподавателя в контексте необходимости развития и совершенствования познавательной активности студента являются выявление индивидуальных склонностей и сфер общих интересов каждого из них с целью дальнейшей их конкретизации в рамках одной из изучаемых дисциплин, организация учебного процесса на основе таких приёмов и средств, которые сделают процесс обучения увлекательным и интересным для них.

Ключевые слова: **познавательный интерес, студенты, вуз, преподаватель, педагогика.**

Познавательный интерес представляет собой специфическую разность интереса как комплексного явления науки психологии, ввиду чего, прежде чем приступить к непосредственному изучению института познавательного интереса, необходимо провести краткое рассмотрение изначальной составляющей понятия «интерес» с точки зрения психологии. Важным для понимания природы интереса при этом является уяснение явлений психологии, «произведших его на свет», а таковыми, согласно позиции С.Л. Рубинштейна, являются, с одной стороны, эмоциональная привлекательность и, с другой, осознанная необходимость. Таким образом, интерес изначально представлен в своей сути двумя различными проявлениями психической и умственной активности человека – эмоцией как проявлением субъективной, яркой оценки личностью окружающих предметов, людей и действительности в целом и результатом работы «холодного разума» – осознанной необходимости. В этом аспекте проявляются движущие силы, являющиеся локомотивом интереса, – субъективная увлечённость, объективное стремление, имеющие своим объектом тот или иной предмет (в широком смысле этого слова) [1 – 13].

Теоретическая основа интереса произрастает в его объективное проявление – внимание и, побуждая к практической деятельности в той или иной сфере, может порождать склонность. Заметим, что столь стройная линия развития личности в профессиональном аспекте, конечно, встречается достаточно редко, и, как правило, интерес получает своё практическое развитие лишь на «уровне» практического проявления внимания: ребенок, интересующийся историей, зачастую доводит свой интерес лишь для уровня хобби, например, нумизматики, при этом не помышляя об историческом образовании и профессии историка.

С.Л. Рубинштейн также обращает внимание на важность учёта такого фактора существования интереса, как степень его проникновения в самую суть личности, что, в свою очередь, зависит от степени эмоциональности, импульсивности личности. Устойчивость интересов, в конечном счёте, определяется устойчивостью психологического портрета личности: обыкновенно, высокая степень эмоциональности личности влечёт за собой наделение интереса качествами господствования, всепоглощения, в то же время лишая его свойств системности, последовательности и объективности и, что самое важное, создавая предпосылки для быстрого затухания интереса.

Непродолжительность существования интереса у эмоциональных личностей имеет свои причины, прежде всего, необходимость получения новых ощущений для насыщения эмоций: предмет же любого интереса способен утолить «жажду» эмоций лишь в течение определённого, как правило, весьма непродолжительного периода, после которого наступает этап более глубокого, объективного его познания посредством мобилизации умственных возможностей, что, конечно, не всегда может дать ярких и насыщенных эмоций. Данное положение актуально и при выявлении возможности развития познавательного интереса у школьников, обладающих различными психологическими портретами.

Между тем нельзя сказать, что после прохождения этапа «первого впечатления» от предмета интереса эмоции отходят на второй план: предмет истинного интереса личности всегда затрагивает и её эмоциональность, но вместе с тем эмоции не должны мешать сосредоточению умственной деятельности на объекте интереса; в противном случае интерес обретёт сугубо эмоциональную, но не содержательную, с мыслительной точки зрения, окраску.

Аналогичной концепции определения сущности интереса придерживаются и другие учёные в области психологии, в том числе К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Д.Н. Узнадзе и т.п.

Отец педагогики Ян Амос Коменский, пожалуй, впервые определённо и с особым акцентом заявил о необходимости развития познавательного интереса у

обучающихся, в особенности у детей, дабы «воспламенить жажду знания и пылкое усердие к учению» [4].

По Я.А. Коменскому, познавательный интерес есть путь проникновения детского разума не просто до общего понятия о тех или иных вещах, но до «корня вещей», посредством установления устойчивых связей разума и психологии ребёнка с предметом интереса. При этом в механизм достижения истинной цели познавательного интереса входят созидательные средства и инструменты взаимоотношения педагога и ребёнка: наглядное и понятное раскрытие сути познаваемого явления, жизненной пользы обретения знаний о нём, ободрение и ласка, поощрение любознательности, создание и поддержание доверительной обстановки, наконец, разумное соединение приятного (эмоции) и полезного (умственная деятельность) элементов познания. Таким образом, главной задачей любого обучения Я.А. Коменский считал не просто сообщение знаний, но и «развитие у учащихся интереса к ним» [4].

Советские и российские учёные-классики педагогической науки также подвергли достаточно обстоятельному исследованию рассматриваемое явление в ряде научных трудов. Так, И.Ф. Харламов под интересом применительно к предмету и задачам педагогической науки понимает «потребность, окрашенную положительными эмоциями и прошедшую стадию мотивации, придающую человеческой деятельности увлекательный характер» [11]. Здесь, кстати, Иван Фёдорович вступает в противоречие с позицией Сергея Леонидовича Рубинштейна, который прямо говорит о несостоятельности попытки сведения интереса к потребности. Так, потребность является, скорее, отражением волевой деятельности, а также наличествующих у личности желаний и влечений, тогда как интерес приобретает значение в интеллектуально-мыслительной деятельности личности – концентрации внимания и мыслей, являясь мотивом культурной и познавательной деятельности человека. Таким образом, интерес есть инструмент ознакомления, а потребность – обладания предметом. Впрочем, учитывая взаимосвязь данных категорий, нельзя сказать, что указанное теоретическое противоречие в трудах двух представителей отечественной науки видится столь непримиримым.

Определение, данное И.Ф. Харламовым, представляется достаточно интересным ввиду следующего. Во-первых, оно осмысляет интерес не просто как потребность, но как потребность, насыщенную положительными эмоциями, то есть такими эмоциями, которые приносят субъекту интереса удовлетворение от деятельности, расширения кругозора и увеличения интеллектуального потенциала, учитывая, таким образом, значимую роль эмоций в процессе познания.

Во-вторых, И.Ф. Харламов говорит о прохождении потребностью стадии мотивации, то есть осознания обучающимся практической пользы обретения новых полезных сведений о предмете познания.

Г.И. Щукина определила познавательный интерес как «важный вид интереса, который несет в себе все функции интереса как психического образования: его избирательный характер, единство объективного и субъективного, наличия в нем органического сплава интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов» [13].

На наш взгляд, субъективный характер познавательного интереса имеет, с точки зрения педагогики и психологии, гораздо большее значение для формирования портрета личности школьника, поскольку затрагивает глубинные процессы психологического отношения ребёнка к предмету познавательного интереса, влияет на «экологию души» и творческий потенциал ребёнка, а также создаёт в школьнике «стержень личности», ибо интерес подпитывается знаниями и навыками, а они, в свою очередь, обеспечивают уверенность действий ребёнка в сфере, являющейся содержанием предмета познавательного интереса.

Как отмечает В.А. Машарова, «познавательный интерес, как общий феномен интереса имеет сложнейшую структуру, которую составляют как отдельные психические процессы (интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные), так и объективные и субъективные связи человека с миром, выраженные в отношениях» [6].

Как видим, В.А. Машарова также отмечает комплексный характер познавательного интереса, который включает в себя элементы, обусловленные внешними связями человека (объективные свойства), и элементы, относящиеся к эмоциям и внутренним мыслительным процессам личности.

Наконец, Е.А. Меньшикова под познавательным интересом понимает «маслообразующий мотив познания, который представляет собой побуждение к деятельности, выражающееся в познавательной активности, направленное на удовлетворение познавательной потребности» [7].

Познавательному интересу присущи следующие характерные черты:

1. Связь с предметом интереса, содержащим в себе потенциал для изучения и творческого осмысления его содержания.

2. Взаимосвязь объективного и субъективного начал – гармоничное сочетание «голоса разума» и «голоса души».

3. Постепенное развитие, включающее в себя несколько этапов:

– *интерес-эмоция*, носящий в себе окраску переживания, волнения, мысленного представления школьником себя в определённой ситуации и обстоятельствах, связанных с предметом интереса;

– *интерес-осмысление*, когда школьник, изучая и анализируя характерные особенности предмета интереса, а также собственную эмоциональную составляющую, приходит к определённым объективно-логическим выводам в отношении предмета интереса;

– насущный или жизненный интерес (*интерес-потребность*), который указывает на трансформацию интереса в жизненную, профессиональную характеристику личности.

Исследователями в области психологии и педагогики отмечается, что возникновение познавательного интереса нельзя назвать, собственно, первичным формированием у последнего интеллектуально и эмоционально обеспеченного института познания; последний появляется отнюдь не на пустом месте.

Познавательный интерес есть трансформированная познавательная потребность, которая, являясь основой мотивации обучения, «рождается из потребности во внешних впечатлениях и потребности в активности и начинает проявляться рано, в первые дни жизни ребенка» [9].

Как отмечается в этой связи С.В. Софроновой и С.А. Акпулатовой, применение в рамках организации как групповой, так и индивидуальной работы обучающихся интерактивных игр «повышает мотивацию обучения, делает обучение более эффективным, а также способствует развитию у учащихся продуктивных функций и психических процессов» [10].

Не последнюю роль в развитии познавательного интереса у школьников младших классов играет мотивация. Виды мотивов, лежащих в основе поведения школьника, различны и могут принимать формы стремления получить хорошую отметку, 0не отставать от сверстников, желания порадовать родителей (не получить укор ввиду плохой успеваемости), желания быть похожим на взрослых, быть серьёзным. М.В. Матюхина приводит следующую классификацию учебных мотивов:

1) мотивы, исходящие из сущности самой учебной деятельности, такие как стремление узнать новые факты, обрести навыки, овладеть способами воздействия на предмет;

2) мотивы, вытекающие из особенностей процесса обучения, как то: энтузиазм, стремление проявить себя в интеллектуальном и творческом аспектах, желание преодолеть препятствия и решить задачи, которые ставятся перед учащимся в рамках курса обучения;

3) мотивы социального порядка, включающие в себя:

- *социальные мотивы* широкого порядка (осознание ответственности перед классом, родителями, учителем, обществом);
- «*мотивы самоопределения* (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) *и самосовершенствования* (получить развитие в результате учения)» [5];
- *мотивы узколичностного характера*, характеризующиеся либо направленностью на получение похвалы, положительной отметки (мотивация благополучия), либо относящиеся к желанию занять достойное место среди одноклассников, не прослыть «отстающим» (мотивация престижа);
- *мотивы избегания неприятностей,* заключающиеся в нежелании сталкиваться с проблемами или вступать в конфликт с учителями или родителями по поводу поведения на уроках, успеваемости.

Несколько отличную классификацию мотивов познавательной активности младших школьников приводит Т.А. Ильина, выделяя следующие группы мотивов:

- мотивы, характеризующиеся как *«непосредственно побуждающие»;*
- мотивы, определяемые как *«перспективно побуждающие»;*
- мотивы *интеллектуально-побуждающего* порядка [4].

При этом отмечается, что разделение мотивов на группы есть некоторая условность: «мотивы переплетаются друг с другом, переходят один в другой, объединяются; кроме того, соотношение мотивов меняется в зависимости от возраста» [3].

Так, О.В. Булатова ранжирует уровни форсированности познавательного интереса следующим образом:

1) первый уровень, он же *«субъективно-поисковый уровень»*. Присутствие познавательного интереса школьника на данном уровне свидетельствует о высокой способности последнего к обучению, об оптимальном использовании младшим школьником присутствующих у него навыков и умений для обретения новых возможностей взаимодействия с предметом познания, воплощения, вытекающих из практического применения полезных свойств последнего, затрагивающих жизненные и профессиональные возможности самого школьника;

2) второй уровень, он же *«продуктивно-поисковый»*. Отмечается как преобладающий у значительного числа младших школьников, познавательный интерес которых носит нестабильный и «зависимый» от поддержки и ориентирования со стороны взрослых характер. Ребёнок не имеет устойчивой познавательной связи с определённым предметом, проявление активности в рамках процесса обучения носит характер «эмоционального всплеска», определяется в качестве ситуативного и зависящего как от настроения школьника, так и от влияния извне (взрослых, одноклассников, друзей);

3) третий уровень характеризуется *фактическим отсутствием* познавательного интереса в любых внешних проявлениях и формах. «Отсутствие у ребенка познавательного интереса сочетается с абсолютной несформированностью процессов саморегуляции и способности к объективной оценке результатов деятельности» [1].

Выделение различных уровней развития познавательного интереса младшего школьника имеет значение в том смысле, в каком данная классификация отражает необходимость учёта роли учителя в совершенствовании базы знаний

ребёнка: так, в отношении школьника, чей познавательный интерес характеризуется как в достаточной степени активный, обладающий творческим элементом и стремящийся к самостоятельному познанию, роль учителя приобретает характер координации в противовес наставническому характеру со школьниками, чьи познавательные интересы ограничиваются стремлением для вида «пролистнуть» учебник, не вникнув даже в основы изучаемого предмета.

Таким образом, основными задачами преподавателя в контексте необходимости развития и совершенствования познавательной активности студента являются выявление индивидуальных склонностей и сфер общих интересов каждого из них с целью дальнейшей их конкретизации в рамках одной из изучаемых дисциплин, организация учебного процесса на основе таких приёмов и средств, которые сделают процесс обучения увлекательным и интересным для них. При этом конечной целью формирования познавательного интереса студентов является более или менее точная профессиональная ориентация как будущего специалиста, которая позволит достичь повышенного уровня знаний по изучаемой дисциплине.

Библиографический список

1. Булатова О.В. Познавательный интерес в структуре общей способности к учению в младшем школьном возрасте. *Начальная школа плюс до и после.* 2009; № 11: 2.
2. Гусейнов А.З., Турчин Г.Д. *Я.А. Коменский – классик научной педагогики*: учебное пособие. Саратов, 2015.
3. Ильина Т.А. *Педагогика*. Москва: Просвещение, 1984.
4. Коменский Я.А. *Великая дидактика*. Москва, 1955.
5. Матюхина М.В., Спиридонова С.Б. *Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте*: учебное пособие. Волгоград, 2005.
6. Машарова В.А. Познавательный интерес школьников с позиции современности. *Письма в Эмиссия. Оффлайн*: электронный научный журнал. 2008; № 2.
7. Меньшикова Е.А. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008; № 3.
8. Пастушкова М.А. Формирование познавательных интересов при организации учебной деятельности младших школьников. *Вестник РГПУ имени А. И. Герцена.* 2007; № 44.
9. Сапронов И.А. Познавательный интерес в структуре учебной мотивации младшего школьника. *Проблемы педагогики и психологии*. 2008; № 3.
10. Софронова С.В., Акпулатова С.А. Роль интерактивных игр в развитии познавательного интереса у младших школьников. *Прикладная информатика*. 2010; № 2 (26).
11. Харламов И.Ф. *Педагогика*. Москва: Гардарики, 1999.
12. Шляпникова О.А. *Мотивация образовательной деятельности*: учебное пособие. Ярославль: Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова, 2014.
13. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. *Педагогика.* Москва, 1971.

References

1. Bulatova O.V. Poznavatel'nyj interes v strukture obschej sposobnosti k ucheniyu v mladshem shkol'nom vozraste. *Nachal'naya shkola plyus do i posle.* 2009; № 11: 2.
2. Gusejnov A.Z., Turchin G.D. *Ya.A. Komenskij – klassik nauchnoj pedagogiki*: uchebnoe posobie. Saratov, 2015.
3. Il'ina T.A. *Pedagogika*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
4. Komenskij Ya.A. *Velikaya didaktika*. Moskva, 1955.
5. Matyuhina M.V., Spiridonova S.B. *Razvitie lichnosti i poznavatel'nyh processov v mladshem shkol'nom vozraste*: uchebnoe posobie. Volgograd, 2005.
6. Masharova V.A. Poznavatel'nyj interes shkol'nikov s pozicii sovremennosti. *Pis'ma v `Emissiya. Offlajn*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2008; № 2.
7. Men'shikova E.A. Psihologo-pedagogicheskaya suschnost' poznavatel'nogo interesa. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2008; № 3.
8. Pastushkova M.A. Formirovanie poznavatel'nyh interesov pri organizacii uchebnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov. *Vestnik RGPU imeni A. I. Gercena.* 2007; № 44.
9. Sapronov I.A. Poznavatel'nyj interes v strukture uchebnoj motivacii mladshego shkol'nika. *Problemy pedagogiki i psihologii.* 2008; № 3.
10. Sofronova S.V., Akpulatova S.A. Rol' interaktivnyh igr v razvitii poznavatel'nogo interesa u mladshih shkol'nikov. *Prikladnaya informatika*. 2010; № 2 (26).
11. Harlamov I.F. *Pedagogika*. Moskva: Gardariki, 1999.
12. Shlyapnikova O.A. *Motivaciya obrazovatel'noj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Yaroslavl': Yaroslavskij gosudarstvennyj universitet imeni P.G. Demidova, 2014.
13. Schukina G.I. Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike. *Pedagogika.* Moskva, 1971.

Статья поступила в редакцию17.05.20

УДК 373.24 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00506

***Petrova T.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: maxksu@rambler.ru*
***Petrov S.S.**, Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: sspet11-59@yandex.ru*

ENVIRONMENTAL CULTURE FORMING CONDITIONS FOR STUDENTS IN ELEMENTARY CLASSES. The article highlights and describes the characteristic features of the process of formation of environmental culture in primary school students. Primary school is the most favorable period in environmental education, since at the primary school age, most of the children have a positive, correct attitude to nature. In this regard, it is necessary to form a student's protective, sparing and responsible attitude to the objects of inanimate and living nature. It is during the period of primary school age that a child receives emotional impressions of nature, forms his own ideas about different forms of life on earth, as a result of which the fundamental principles of environmental consciousness, thinking, and culture begin to be developed.

Key words: **environmental education, environmental culture, teacher, elementary school, primary school children, forms of education.**

***Т.И. Петрова**, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: maxksu@rambler.ru*
***С.С. Петров**, канд. биол. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: sspet11-59@yandex.ru*

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье выделяются и описываются характерные особенности процесса формирования экологической культуры у младших школьников. Начальная школа – наиболее благоприятный период в экологическом образовании, поскольку в младшем школьном возрасте у большинства из детей закладывается позитивное, правильное отношение к природе. В связи с этим необходимо сформировать у обучающегося оберегающее, щадящее и ответственное отношение к объектам неживой и живой природы. Именно в период младшего школьного возраста ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, формирует у себя представления о разных формах жизни на Земле, вследствие чего начинают вырабатываться первоосновы экологического сознания, мышления, культуры.

Ключевые слова: **экологическое образование, экологическая культура, учитель, начальная школа, дети младшего школьного возраста, формы обучения.**

На сегодняшний день проблема взаимодействия общества и природы становится наиболее острой и принимает уже огромные масштабы. Существующие на данный момент формы взаимодействия человека с природой неизбежно приближают человечество к экологической катастрофе и непосредственно – к угрозе всем формам жизни на Земле. Немалое число выдающихся педагогов и мыслителей всё больше и больше придавали значение природе как одному из главнейших средств воспитания детей. Так, в частности, известный чешский педагог Ян Амос Коменский рассматривал природу в качестве «средства для развития воли, ума, чувств, источника знаний» [1, с. 117].

Используя свои интеллектуальные и физические способности, человеку удалось создать искусственную среду обитания для своего комфортного существования, но необдуманные действия и экологическая неграмотность нанесли

вред природе. Беспечное отношение человека к природе привело к глобальной экологической проблеме, которую исправить может только сам человек. И самое лучшее время для того, чтобы он осознал всю необратимость своих действий, является детство, когда экологическое образование ставится наравне с другими изучаемыми предметами в начальной школе.

Моисеев Н.Н. отмечал, что «экологическое воспитание и образование превращаются в стержень современного образования, являясь ключом к перестройке современных систем образования и общества в целом. А учитель становится одной из центральных фигур современного гражданского общества» [2].

Экологические проблемы в современном мире ставят перед учителями важнейшие задачи: обучить подрастающее поколение экологической культуре, воспитать в учениках бережное и ответственное отношение к природе, научить рационально использовать природные ресурсы и привить желание защищать и восполнять природные богатства. Ведь так как мировоззрение детей еще не сформировано, очень важно, чтобы эти требования целенаправленно воспитывались с раннего возраста, и тогда, взрослея, школьники будут понимать важность трепетного отношения к окружающей среде.

Овладение разнообразными формами и методами формирования экологической культуры согласно Федеральным государственным образовательным стандартам в современной школе является одной из самых важных задач в образовательной деятельности учителя. Основной метод – это метод, стимулирующий самостоятельную деятельность школьников. Основная задача современного подхода к обучению – это ориентация на результат усвоения основных образовательных программ. Под результатами имеется в виду не только усвоение предметных знаний, но и умение применять полученные знания в практической деятельности.

В младшем школьном возрасте дети на уроках знакомятся с целостной картиной мира, изучают взаимосвязь природных компонентов живой и неживой природы, формируют систему взглядов и убеждений относительно ответственного отношения обучающихся к окружающей среде. В школьной и домашней деятельности, в процессе наблюдений, например, за аквариумом и живыми существами в нем, за питомцами в доме, за комнатными, садовыми, луговыми растениями детям прививается любовь, сострадание, желание совершить благородный поступок. Также младшие школьники учатся оценивать свои действия относительно природы (рефлексия). В школьную программу учителя включают различную экспериментальную деятельность, чтобы школьники наглядно могли оценить пользу от своих положительных действий и, соответственно, заметить, какой вред наносится живым организмам при негативном воздействии на природные компоненты.

Понятие «экологическая культура» соединяет в себе «знание основных законов природы; понимание необходимости считаться с этими законами и руководствоваться ими во всякого рода индивидуальной и коллективной деятельности; стремление к оптимальности в процессе личного и производственного природопользования; чувство ответственного отношения к природе, окружающей среде» [3, с. 125].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), «экологическая культура – одна из ценностно-смысловых установок, проявляющаяся в таких личностных универсальных учебных действиях, как:

«1) понимание особой роли России в мировой истории, воспитание чувства гордости за национальные свершения, открытия, победы;

2) сформированность уважительного отношения к России, родному краю, своей семье, истории, культуре, природе нашей страны, ее современной жизни;

3) осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде;

4) освоение доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация и др., получение информации из семейных архивов, от окружающих людей, в открытом информационном пространстве);

5) развитие навыков устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире» [4, с. 9].

Для качественной реализации ФГОС НОО важна профессиональная подготовка учителя, его желание и стремление в работе. Гоголь Н.В. сказал: «Чтобы воспитывать другого, мы должны воспитать, прежде всего, себя». Мы считаем, что этой цитатой должны руководствоваться учителя общеобразовательных организаций различного уровня в обязательном порядке. Чтобы привить школьникам любовь и уважение к природе и окружающей их среде, нужно в первую очередь педагогам относиться к ней соответствующе, тем самым служить для обучающихся наглядным примером.

Во-первых, нужно поставить цели и задачи. Основная цель – научить школьников развиваться и улучшать свои знания о живой природе, ее объектах, явлениях и ландшафтах, понимать взаимосвязь между живой и неживой природой, управлять своим состоянием, как физическим, так и психологическим.

Можно выделить основные воспитательные и образовательные задачи: углубить и расширить экологические знания обучающихся; привить начальные экологические знания и сформировать поведенческие, познавательные, преобразовательные умения; развить творческую, познавательную, общественную активность школьников в ходе экологической деятельности; развить чувства бережного отношения к природе.

Во-вторых, следует выявить уровень экологической грамотности младших школьников. Основная цель – определить уровень экологического воспитания среди обучающихся. Для достижения поставленной цели можно провести анкетирование, в котором детям предстоит ответить на вопросы экологической тематики.

В-третьих, разнообразие форм и методов учебной и внеурочной деятельности должно быть включено в необходимый, комплексный план работы.

«Форма обучения – это организация учебно-познавательной деятельности обучающихся, соответствующая различным условиям ее проведения (в классе, на природе и так далее), используемая учителем в процессе воспитывающего обучения» [5, с. 75]. В зависимости от особенностей содержания программы окружающего мира, задач, которые обучающиеся решают в учебном процессе, различают следующие организационные формы изучения природы младшими школьниками: урок, экскурсия, внеурочная домашняя работа, внеклассная работа.

В младшем школьном возрасте одной из самых оптимальных форм организации и вовлечения детей в процесс экологического образования является игровая деятельность. В процессе игры обучающиеся познают что-то новое, и так как игра для них увлекательный процесс, школьники будут активно принимать участие в ней и останутся под хорошим впечатлением. Но чтобы игра развивала интерес младших школьников к учебе, нужно придерживаться определенных принципов: правила игры и материал, используемый во время проведения, должны быть простыми, четко сформулированными и понятными для всех обучающихся; дидактический материал должен быть прост в использовании и изготовлении; все обучающиеся должны принимать активное участие в игре, так как длительное ожидание приведет к потере интереса; результаты игры должны быть справедливыми. Следовательно, игровая деятельность младших школьников является универсальной, так как включает в себя много других разнообразных видов деятельности. Обучающиеся познают новую информацию без принуждения, добровольно, что делает данный вид деятельности особенно важным. Педагогически грамотное руководство игровой деятельностью позволяет расширить кругозор младших школьников, вовлечь в природоохранительную работу, воспитывать чувство ответственности за состояние окружающей их среды.

Далее рассмотрим наиболее эффективные методы формирования экологических понятий у младших школьников. Одним из них является метод наблюдения. Дети по своей природе любопытны и наблюдательны, но главная задача учителя – направить эти качества в нужное русло. Наблюдение – это один из главных источников знаний детей об окружающей природной среде. Мыслительные операции обучающихся строятся именно на наблюдениях. Учитель организовывает те формы наблюдения, которые способствуют концентрации внимания, развитию памяти. Поэтому наблюдение является еще и важным средством в развитии мышления учащихся начальных классов.

Еще одним важным источником знаний в процессе реализации экологического образования являются словесные методы. Основной задачей обучающихся при использовании данных методов является слушание собеседника. Для лучшего усвоения информации часто используется демонстрация различных наглядных пособий. Роль учителя состоит в самостоятельной передаче или организации передачи информации словесно. В процессе формирования экологической культуры большое место занимают этические беседы. Во время их проведения обязательна доверительная обстановка, чтобы обучающиеся чувствовали себя расслабленно и не боялись высказать свои мысли, чувства, переживания. Это поможет выработке личностного отношения к окружающей природной среде. Ребенок – это деятельный субъект обучения. Поэтому помимо знания правил поведения в природе он должен понимать необходимость их выполнения. В беседе нужно обоснованно подводить детей к выводу, почему поступать необходимо так, а не иначе. Важно, чтобы при рассмотрении конкретных экологических ситуаций обучающиеся понимали, как поведение человека и вся человеческая деятельность влияет на окружающий мир.

Приведем в качестве примера опыт работы педагогов начальной школы в области экологического образования детей. В муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Начальная общеобразовательная школа с. Стерлибашево» муниципального района Стерлибашевского района Республики Башкортостан администрация школы, ее педагогический коллектив серьезное внимание уделяют эколого-гражданскому воспитанию школьников. Это одна из лучших школ района. Опыт ее работы по инновационному подходу к обучению и воспитанию младших школьников известен не только в Стерлибашевском районе и республике, но и далеко за ее пределами. Педагоги этой общеобразовательной организации разработали и внедрили во внеурочную деятельность более тридцати программ элективных курсов по различным направлениям в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов и Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Среди них – «Экология окружающей среды» (разработчик – учительница начальных классов Хакимова Н.И.), в рамках военно-патриотического направления была разработана программа «Я – гражданин России» (автор разработки – учительница начальных классов Ахметвалиева Ф.М.). «Знай и люби свой край»

(автор – учительница начальных классов Хафизова Г.И.), «Волшебный колокольчик» (автор разработки – учительница начальных классов Ахметвалиева Ф.М.) и др. Программы данных элективных курсов были переработаны и вошли в образовательную программу школы по внеурочной деятельности.

Занятия внеурочной деятельности по вышеназванным программам нацелены не только на формирование универсальных учебных действий, но и на воспитание у детей чувства любви к родной земле, ответственного и бережного отношения к ее природе, окружающей среде, осознания себя настоящим гражданином, патриотом своей страны. Изучая историческое прошлое Башкортостана, своего района и родного села, знакомясь с обычаями, традициями и культурой малой родины, отражающими необходимость правильного отношения к природе, младшие школьники с. Стерлибашево систематически повышают свою экологическую культуру, укрепляют гражданскую позицию. Содержание программ, построенных с учетом принципов системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов к обучению позволяет учителям проводить занятия в форме игр, коллективно-творческих дел, проектов, практикумов, экскурсий, исследовательских работ, конкурсов и выставок творческих работ, встреч с интересными людьми.

Педагоги начальной школы проводят определенную воспитательную работу совместно с родителями. Например, на экологическом празднике учащихся 3-х классов (учительница Каримова Р.М.) присутствовал и выступил с содержательной информацией эколог района Каримов И.Р. Он рассказал о переработке мусора; о том, каким образом ребята могут внести свою лепту в его сортировку; о том, что мусор из вредного отхода можно превратить в полезный. Если правильно переработать отходы, то из них можно производить множество нужных и качественных товаров. Беря во внимание эту информацию, педагоги на классных часах учат детей правильно сортировать мусор, превращая это непривлекательное занятие в игру. Наглядным примером возможности применения вышедших из употребления предметов быта являются декоративные панно, украшающие коридор школы. Для их изготовления учителями Даниловой Е.В., Музафаровой Г.Г., Рысаевой Г.Г., Хакимовой Н.И., Хусаиновой Г.А. и др. были использованы различные бросовые и природные материалы (ткань, пряжа, яичная скорлупа, опилки, солома, семена и др.). Особое место среди них занимают панно с изображением вида родного села, внутреннего убранства жилища земляков прошлого, образов юношей и девушек в национальных костюмах, подчеркивающих их самобытность и в то же время дружбу разных народов села. Эти декоративные украшения школы используются учителями в качестве наглядных пособий на уроках окружающего мира, технологии и изобразительного искусства [6, с. 48 – 50].

Таким образом, в результате рассмотрения опыта работы педагогов начальной школы можно сделать вывод о том, что необходимо организовывать совместную работу педагогов и родителей в процессе формирования экологической культуры у младших школьников, воспитания у них ответственного, бережного отношения к окружающей природной среде, любви к родной земле. Образовательно-воспитательная система начальной школы должна способствовать развитию у учащихся желания принимать участие в экологической деятельности различного рода и предотвращении экологических проблем.

Библиографический список

1. Николаева С.Н. *Создание условий для экологического воспитания детей*. Москва: Новая школа, 2009.
2. Моисеев Н.Н. *Экология и образование*. Москва: ЮНИСАМ, 1996.
3. Пазова Р.И. Психолого-педагогические подходы к понятию экологической культуры младших школьников. *Известия РГПУ имени А.И. Герцена.* 2009; № 109: 120 – 125. Available at: https://cyberlelinka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-podhody-k-ponyatiyu-ecologicheskoy-kultury-mladshih-shkolnikov
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Москва, 2009. Available at: https://fgos.ru/
5. Анашина А.В. Они могут нанести немало бед! *Начальная школа.* 2006; № 8: 75 – 78.
6. Сайфутдинова Л.С. Эколого-гражданское воспитание младших школьников. *Образование, наука и технологии: проблемы и перспективы: VI Международная научно-практическая конференция аспирантов, магистрантов и студентов.* Стерлитамак: СФ БашГУ, 2020: 48 – 50.

References

1. Nikolaeva S.N. *Sozdanie uslovij dlya `ekologicheskogo vospitaniya detej*. Moskva: Novaya shkola, 2009.
2. Moiseev N.N. *`Ekologiya i obrazovanie*. Moskva: YuNISAM, 1996.
3. Pazova R.I. Psihologo-pedagogicheskie podhody k ponyatiyu `ekologicheskoj kul'tury mladshih shkol'nikov. *Izvestiya RGPU imeni A.I. Gercena.* 2009; № 109: 120 – 125. Available at: https://cyberlelinka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-podhody-k-ponyatiyu-ecologicheskoy-kultury-mladshih-shkolnikov
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Moskva, 2009. Available at: https://fgos.ru/
5. Anashina A.V. Oni mogut nanesti nemalo bed! *Nachal'naya shkola.* 2006; № 8: 75 – 78.
6. Sajfutdinova L.S. `Ekologo-grazhdanskoe vospitanie mladshih shkol'nikov. *Obrazovanie, nauka i tehnologii: problemy i perspektivy: VI Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya aspirantov, magistrantov i studentov.* Sterlitamak: SF BashGU, 2020: 48 – 50.

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 371.3; 159.95 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00507

Khodakovskaya G.F., *postgraduate, Director, Autonomous Nonprofit Organization Children's Development Academy "The Power of Knowledge" (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: gelena.khodakovskaya@gmail.com*

DYNAMICS OF HIGHER PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH COMPLEX LEARNING DIFFICULTIES DURING CORRECTIONAL WORK. The article analyzes dynamics of higher psychological functions (HPF) of primary school pupils with complex learning difficulties (CLD) during correction and development support. With the use of the neuropsychological approach to the diagnostics of mental development, to the corrective developing training of primary school children with learning difficulties (Vugotskiy, 1996; Luria, 2002; Tsvetkova, 2005; Akhutina, 2008, 2012), the researcher defines causes of neuropsychological initiating CLD of primary school children, and organized a special neuropsychological assistance aimed at optimizing the mental functions deficit of these children. The identification and the consideration of peculiarities in the development of HPF of primary school pupils having different success in educational activities (successful in learning, having partial and complex difficulties in learning) allow to predict the efficiency of compensatory-developing work on overcoming existing educational problems of primary school children.

Key words: **higher psychological functions (HPF), neuropsychological testing, neuropsychological correction, primary schoolchildren, complex learning difficulties (CLD), programming and control, multimodal functions.**

Г.Ф. Ходаковская, *соискатель, директор автономной некоммерческой организации Детская Академия Развития «СИЛА ЗНАНИЯ», г. Красноярск, E-mail: gelena.khodakovskaya@gmail.com*

ДИНАМИКА ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С КОМПЛЕКСНЫМИ ТРУДНОСТЯМИ УЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

В статье анализируется динамика высших психических функций (ВПФ) у младших школьников с комплексными трудностями учения (КТУ) в процессе коррекционно-развивающего сопровождения. Базируясь на нейропсихологическом подходе к диагностике психического развития, к коррекционно-развивающему обучению детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении (Выготский, 1996; Лурия, 2002; Цветкова, 2005; Ахутина, 2008, 2012), были выявлены нейропсихологические причины, инициирующие КТУ младших школьников, и организована специальная нейропсихологическая помощь,

направленная на оптимизацию дефицитарных психических функций этих детей. Установление и учет особенностей в развитии ВПФ у младших школьников с разной успешностью в учебной деятельности (успешных в обучении, с парциальными и комплексными трудностями учения) позволяют прогнозировать эффективность компенсаторно-развивающей работы по преодолению выраженных учебных трудностей учащихся начальной школы.

Ключевые слова: **высшие психические функции (ВПФ), нейропсихологическое обследование, коррекционно-развивающее обучение, младшие школьники, комплексные трудности учения (КТУ), программирование и контроль, полимодальные функции.**

На начальном этапе обучения к младшим школьникам предъявляются высокие требования (Барт, 2006; Локалова, 2009; Ахутина, Пылаева, 2008; Семенович, 2010; Akhutina, Pylaeva, 2012; Агрис, 2014). С позиции нейропсихологического подхода (Выготский, Лурия, 1950, 1969; Лурия, Цветкова, 1996; Корсакова и др., 1997; Микадзе, Балашова, 1999; Ахутина, 1997, 1998, 2008; Пылаева, Ахутина, 2012). Успешность усвоения знаний и овладение способами приобретения этих знаний зависят от благополучного развития ВПФ, оказывающих влияние на вновь формируемые сложные функциональные системы: устную речь, ее понимание, чтение, письмо, счетные операции, необходимость становления которых определяется вхождением детей в новую социальную ситуацию развития – учебную деятельность [1; 2].

Основной целью начальной школы является развитие вышеперечисленных базовых школьных навыков, успешное формирование которых в дальнейшем влечет за собой полноценное овладение необходимыми знаниями и умениями. Однако не все младшие школьники уже в конце первого года обучения способны справляться с общеобразовательной программой. У многих первоклассников педагоги отмечают низкий уровень сформированности значимых для школьной успешности учебных компетенций [1; 3; 4]: дети с трудом овладевают каллиграфическими навыками письма, допускают многообразные орфографические ошибки; у них замедлен темп чтения, неточное речевое оформление ответов; наблюдаются трудности освоения математических знаний, а также знаний фактов учебного материала на уроках «Окружающий мир». Такой сочетанный характер систематических ошибок при выполнении разной направленности учебных заданий по нескольким основным предметам начальной школы представляет собой комплексные трудности учения (КТУ) младших школьников [5].

Для исследования нейропсихологических причин, лежащих в основе КТУ первоклассников, было проведено полное нейропсихологическое обследование на основе батареи тестов, разработанных А.Р. Лурией (2000), адаптированных и снабженных количественной оценкой в Лаборатории нейропсихологии МГУ имени М.В. Ломоносова (Ахутина и др., 1996, 2008); произведена процедура вычисления нейропсихологических индексов (Яблокова, 1998, Ахутина и др., 2000; Фотекова, 2014) [6]. Анализ всех параметров, связанных с качеством (Ахутина, Пылаева, 2008) и продуктивностью выполнения проб, осуществлялся по принципу «чем лучше, тем выше балл», с отрицательным знаком расценивалось ошибочное выполнение [7]. Статистическая обработка данных производилась с использованием описательных статистик, однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA). Применялся пакет программ SPSS 17.0.

На основе педагогического экспертного анализа итоговых контрольных и тестовых работ в конце первого года обучения были выявлены 3 группы детей с разной успешностью в учебной деятельности: 1 группа – 42,5% младших школьников, успешно осваивающих школьную программу по всем основным предметам; 2 группа – 16,3% учащихся с парциальными трудностями учения, которые имеют учебные проблемы по одному из основных предметов; 3 группа – 41,2% первоклассников с КТУ.

Далее нами было проведено исследование нейропсихологических причин, лежащих в основе КТУ, где было обнаружено, что для школьников, успешных в обучении, характерен высокий уровень развития всех групп психических функций, в меньшей степени позитивная характеристика функционального развития психических процессов у первоклассников с парциальными учебными трудностями [8]. У детей с КТУ значительно выражена диссоциация функций по переднее-задней (функции программирования, регуляции и контроля (III блок мозга) и функции приема, переработки и хранения информации (II блок мозга)) и лево-правой (аналитическая (левополушарные функции) и холистическая (правополушарные функции) стратегии переработки информации) осям (рис. 1).

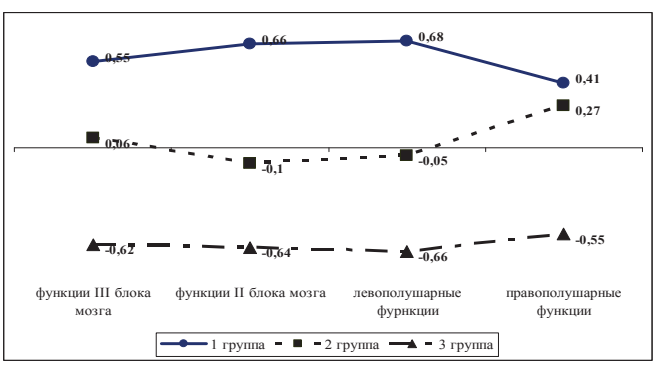


Рис. 1. Среднегрупповые значения нейропсихологических обобщенных показателей у младших школьников с разной успешностью обучения

На фоне отставания в развитии всех групп ВПФ наиболее дефицитарными оказываются функции программирования и контроля произвольных форм деятельности и функции переработки полимодальной (пространственной и квазипространственной) информации [9, 10] (рис. 2).

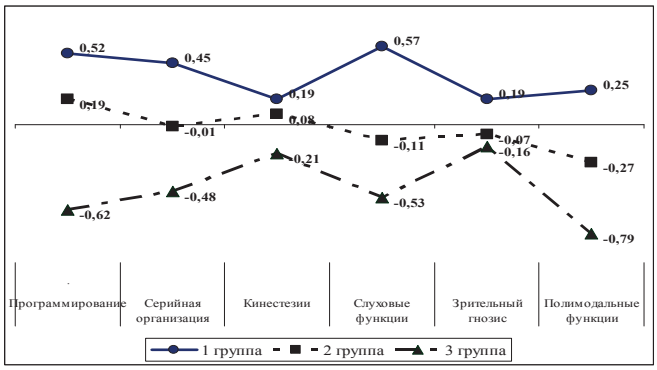


Рис. 2. Среднегрупповые значения индексов функций у младших школьников с разной успешностью обучения

Учитывая выявленные особенности актуального состояния психических процессов, базируясь на анализе представленных в отечественной нейропсихологической литературе систем методов оказания нейропсихологической помощи младшим школьникам с дефицитарным развитием ВПФ [1; 7], нами была разработана программа нейропсихологического воздействия (далее – Программа) для детей, не успевающих в полном объеме осваивать учебный материал по основным школьным предметам. Цель программы – оптимизация состояния функций программирования и контроля и полимодальных функций для устранения нейропсихологических причин, вызывающих КТУ у младших школьников. Для эффективности достижения данной цели были определены приоритетные направления в индивидуальной и групповой работе.

В Программе были использованы основные нейропсихологические подходы к коррекционно-развивающему воздействию – когнитивный (Пылаева, Ахутина, 2007, 2008; Ахутина, Пылаева, 2008) и двигательный – телесно-ориентированный (Семенович, 2008, 2010) [1; 11]. Единовременное включение в Программу системы когнитивных упражнений и системы по оптимизации сенсомоторного уровня, являющимся базовым для формирования и коррекции предпосылок познавательных функций, осуществлялось на основе закономерностей формирования психических функций в онтогенезе (принципы поэтапного формирования ВПФ, возрастных изменений, автоматизации ВПФ и их перехода на другой уровень, ведущей деятельности). Выстраивая программу в логике закономерностей процесса интериоризации, реализуя принцип сотрудничества и принцип опосредованного строения ВПФ (как способ формирования произвольных ВПФ), учитывалось состояние сильных и слабых звеньев функциональных систем младших школьников с КТУ [1; 12]. Важное условие взаимодействия при коррекционно-развивающей работе – акцент на эмоциональное вовлечение ребенка/группы детей в процесс занятий, что способствовало бы их устойчивой положительной мотивации, повышающей работоспособность, содействующей направленности на получение новых знаний, формирование умений и на автоматизацию необходимых навыков. Индивидуальные занятия сочетались с занятиями в группах, микро-группах, группах-диадах.

Программа состоит из 4 частей (по времени проведения этапы коррекционных занятий совпадают с учебными четвертями в школе). Каждая часть – это определенный этап специально организованной совместной деятельности психолога и ребенка/группы детей, базирующийся на основных принципах коррекционно-развивающего обучения (от простого к сложному; «лучше меньше, да лучше» (Ахутина, 1997); принцип «следящей диагностики» (Пылаева, 1998); анализ выполнения учебных и творческих задач; принцип повтора; принцип обучения без ошибок (errorless learning) и др.). При непосредственной работе нейропсихолог должен качественно оценивать возможные затруднения ребенка и оказывать ему адекватную помощь, исходя из квалификации возникающих трудностей. Такая современная технология коррекционно-развивающего процесса носит название «скаффолдинг» (scaffolding) [1; 12].

Для обоснования эффективности разработанной Программы был организован формирующий эксперимент. На этапе, предваряющем проведение коррекционно-развивающих мероприятий, дети с КТУ случайным образом были разделены на контрольную и экспериментальную группы, в последней проводились специально-организованные занятия. В каждой группе оказалось по 8 школьников, все они до и после формирующего эксперимента были подвергнуты

полному нейропсихологическому обследованию [3; 7]. Посредством статистического анализа, доказывающего правомерность делания школьников на группы, было установлено, что к началу формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах не имелось значимых различий в показателях ВПФ.

Отметим, что все дети, независимо от разделения на группы, являлись участниками основного учебного процесса в школе – осваивали общеобразовательную программу начальной школы.

На момент 1-го среза выявлено, что все младшие школьники с КТУ имеют отрицательные значения по всем нейропсихологическим показателям – очевидна несформированность III и II функциональных блоков мозга, а также лево- и правополушарных функций. Наибольший дефицит в развитии психических функций у испытуемых обнаруживают регуляторные функции (функции программирования, регуляции и контроля), которые у школьников экспериментальной группы сочетаются с более низкими показателями в состоянии полимодальных и слуховых функций (значимых различий в этих показателях между группами нет).

В дальнейшем, после коррекции, при оценке динамики ВПФ детей с КТУ помимо вышеперечисленных методов исследования использовались непараметрические критерии U-Манна-Уитни (Mann-Whitney U) для сравнения данных контрольной и экспериментальной групп и Т-Вилкоксона (Wilcoxon signed-rank test) для сравнения показателей внутри каждой группы до и после коррекции.

В результате статистического анализа выяснилось, что при целенаправленной коррекции происходит значимое улучшение функционального состояния III ($p = 0,002$) и II ($p = 0,046$) блоков мозга (рис. 3).

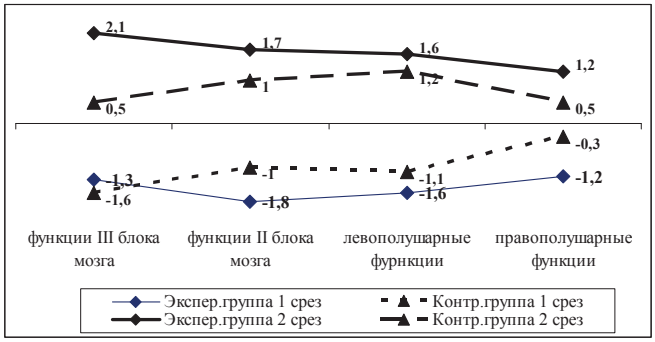


Рис. 3. Среднегрупповые значения суммарных индексов функций в экспериментальной и контрольной группах

При сопоставлении данных исследуемых групп, основанных на более подробном анализе состояния каждой из основных функций, были получены следующие результаты: статистические различия в сторону более благополучного развития психических функций выявлены у младших школьников, с которыми проводилась нейропсихологическая коррекция. Максимальная разница между группами в значениях функций программирования и контроля произвольных форм деятельности ($p = 0,003$) и серийной организации движений и речи ($p = 0,018$) – регуляторные функции; в экспериментальной группе обнаружена тенденция к росту способности к переработке полимодальной информации ($p = 0,059$) (рис. 4).

Преимущественная динамика в развитии функций программирования и контроля у детей экспериментальной группы заметна за счет увеличения скорости правильных ответов в пробе на реакцию выбора ($p = 0,008$); улучшилась способность к активному извлечению слов ($p = 0,014$); сократилось количество ответов фразой при назывании действий ($p = 0,042$); существенно улучшилась смысловая адекватность при пересказе ($p = 0,014$). Оптимизация состояния премоторной коры на невербальном уровне происходит за счет успешности в автоматизации двигательного навыка и серийного оформления первой программы левой рукой ($p = 0,017$; $p = 0,016$ – соответственно), серийной организации движений во второй программе правой рукой ($p = 0,010$). Лучше становится реципрокная координация ($p = 0,056$), свидетельствующая также и о положительной динамике межполушарных связей. Увеличивается темп выполнения в пробе на графомоторную координацию ($p = 0,042$). На вербальном уровне улучшается слоговая структура слова ($p = 0,012$).

И в экспериментальной, и в контрольной группах при свободной актуализации слов уменьшается количество повторов, в последней группе такая динамика наиболее выражена ($p = 0,040$). В то же время при увеличении продуктивности в актуализации названий действий ($p = 0,034$) у детей из контрольной группы возрастает число повторов целых и однокоренных слов ($p = 0,042$). Этот факт может говорить о появлении инертности в деятельности, требующей анализа и контроля при спонтанном извлечении слов, о регуляторных трудностях при выполнении однотипной серии заданий, а также может указывать на сниженные возможности слухоречевой памяти. На уровне серийной организации двигательных программ в контрольной группе заметно улучшается только усвоение первой программы обеими руками ($p = 0,041$; $p = 0,024$).

В экспериментальной группе отмечается позитивная динамика в развитии функций приема, переработки и хранения информации за счет улучшения состояния полимодальных функций. Существенно выросла успешность в пробах Хэда ($p = 0,012$), сократилось количество соматотопических ($p = 0,034$) и пространственных ($p = 0,011$) ошибок. За счет правильности передачи углового ($p = 0,018$) и линейного ($p = 0,028$) расстояний улучшается конструктивный праксис, меньше допускается топологических ошибок ($p = 0,017$). При конструировании из кубиков Кооса сокращаются случаи помощи в 4 фигуре ($p = 0,039$), возрастает скорость выкладывания сложных узоров во второй ($p = 0,028$), третьей ($p = 0,028$) и в четвертой ($p = 0,017$) фигурах. Успешнее становится самостоятельный рисунок стола ($p = 0,023$), сокращаются координатные ошибки в самостоятельном рисунке ($p = 0,046$) и при копировании ($p = 0,025$). Позитивные изменения касаются и долговременной зрительно-пространственной памяти ($p = 0,024$): успешнее становится воспроизведение пространственной конфигурации фигур, наблюдается значительно меньше изменений по левополушарному ($p = 0,014$) и правополушарному ($p = 0,042$) типам, сокращается количество нарушений порядка следования фигур ($p = 0,024$), значительно сокращаются ошибки ориентации фигуры в координатах «вверх – вниз» ($p = 0,041$). Дети стали гораздо лучше декодировать логико-грамматические ($p = 0,027$) и предложные конструкции ($p = 0,024$). Успешнее становится оральный ($p = 0,017$) и кинестетический праксис: возросла продуктивность левой руки в пробе на праксис позы пальцев ($p = 0,016$). Слухоречевая переработка информации: значительно повышается способность к воспроизведению ритмов по образцу ($p = 0,011$), к пониманию близких по значению слов ($p = 0,026$); заметно улучшается точность выбора слов одной лексико-семантической категории при назывании растений ($p = 0,026$).

Наиболее существенная положительная динамика заметна за счет оптимизации слухоречевой памяти – статистически достоверного уровня достигают отличия в успешности непроизвольного запечатления информации (p 0,019), существенно возрастают возможности долговременной памяти ($p = 0,018$), не встречается искажений слов ($p = 0,039$). В контрольной группе состояние слухоречевой памяти характеризуется снижением продуктивности в первом воспроизведении ($p = 0,046$). Запоминания слов стимульного ряда увеличено только в третьем воспроизведении ($p = 0,027$). Меньше стало горизонтальных повторов ($p = 0,042$), при этом, как показывает качественный анализ, увеличивается количество вертикальных повторов, а в экспериментальной группе такое дублирование стало встречаться реже.

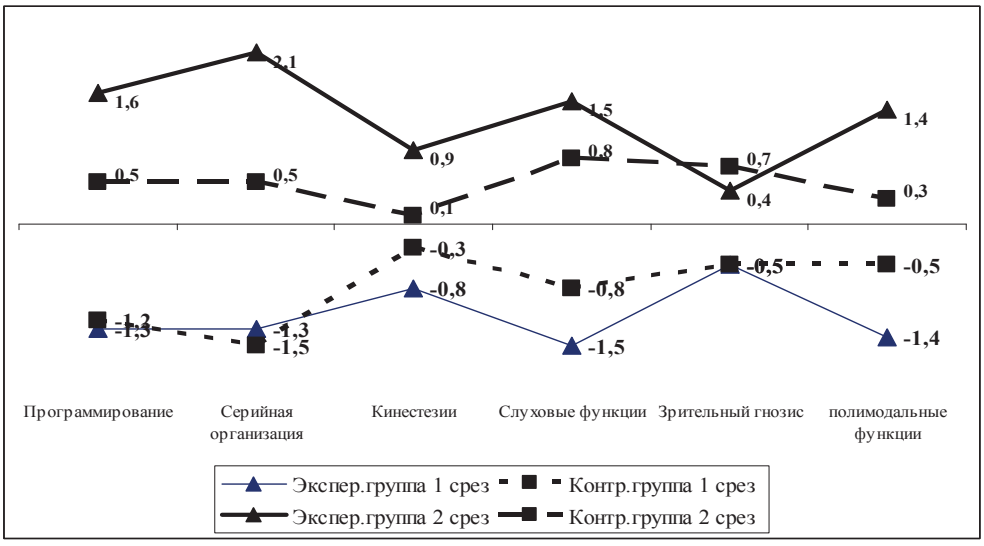


Рис. 4. Среднегрупповые значения индексов функций в экспериментальной и контрольной группах

Итак, в экспериментальной группе под влиянием адекватных методов воздействия, направленного на коррекцию и развитие наиболее дефицитарных функций у младших школьников с КТУ – функций программирования и контроля и полимодаль-

ных функций, происходит существенная положительная динамика в развитии данных психических функций, а также функций серийной организации движений и речи, улучшается способность к переработке слуховой и кинестетической информации.

Следствием оптимизации состояния ВПФ в экспериментальной группе становится улучшение качества усвоения детьми учебных знаний, умений, навыков, так как существенно повышается уровень произвольного внимания, положительно влияющего на успешность выполнения разноплановых учебных заданий по всем основным школьным предметам. Улучшается способность понимания и следования речевым и неречевым инструкциям, дети лучше стали ориентироваться в условиях заданий, они способны к планированию и контролю своих действий. Успешнее становится языковой анализ при письме (повышается уровень орфографических знаний и каллиграфических навыков). В письменных работах по математике сокращаются ошибки при вычислениях, при выполнении измерений и геометрических построений заданным параметрам, при анализе условий задач, включая конфликтные задачи. Устные ответы школьников характеризуются в большей степени правильностью, полнотой и последовательностью изложения, а также осознанностью усвоения излагаемых знаний. Педагоги также отмечают у данных детей повысившийся уровень работоспособности, увеличение темпа и проявление самостоятельности при выполнении заданий, ориентацию детей на положительный результат. Такие характеристики учебной деятельности обучающихся напрямую связаны и с их успеваемостью, которая заметно повысилась, и таким образом младшие школьники, имевшие постоянные КТУ, в результате целенаправленной нейропсихологической коррекции переходят в группу школьников с парциальными трудностями в обучении.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. *Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
2. *Возрастные, половые и индивидуально-типологические особенности высших психических функций в норме*. Абакан: Издательство ХГУ имени Н.Ф. Катанова, 2007.
3. Барт К. *Трудности в обучении: раннее предупреждение*. Перевод Н.А. Горловой, А.А. Михалина, научная редакция русского текста Н.М. Назарова. Москва, 2006.
4. Локалова Н.П. *Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика*. Санкт-Петербург, 2009.
5. Ходаковская Г.Ф. Состояние функций программирования и контроля произвольной деятельности у младших школьников с разной успешностью обучения». *В мире научных открытий*. 2013; № 9 (45): 178 – 195.
6. Семенович А.В. *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза*. Москва: Генезис, 2010.
7. *Практикум по нейропсихологической диагностике*: учебно-методический комплекс по дисциплине. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», 2014.
8. Ходаковская Г.Ф. Различия индивидуально-типологических особенностей в развитии высших психических функций младших школьников в зависимости от специфики результативности учебной деятельности. *Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии*. 2012; № 1: 109 – 119.
9. Фотекова Т.А. *Развитие высших психических функций в школьном возрасте*. Абакан: Издательство ХГУ имени Н.Ф. Катанова, 2004.
10. Ходаковская Г.Ф. Состояние высших психических функций первоклассников с разной успешностью обучения. *Вопросы образования науки: теоретический и методический аспекты*. 2012; № 4: 142 – 148.
11. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Нейропсихология и школа. *Вестник Московского университета*. 2012; № 2: 116 – 122.
12. Ходаковская Г.Ф. Наиболее типичные трудности обучения младших школьников, проживающих на юге Красноярского края. *Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы*. 2011; 104 – 108.

References

1. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. *Preodolenie trudnostej ucheniya: nejropsihologicheskij podhod*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
2. *Vozrastnye, polovye i individual'no-tipologicheskie osobennosti vysshih psihicheskih funkcij v norme*. Abakan: Izdatel'stvo HGU imeni N.F. Katanova, 2007.
3. Bart K. *Trudnosti v obuchenii: rannee preduprezhdenie*. Perevod N.A. Gorlovoj, A.A. Mihalina, nauchnaya redakciya russkogo teksta N.M. Nazarova. Moskva, 2006.
4. Lokalova N.P. *Shkol'naya neuspevaemost': prichiny, psihokorrekciya, psihoprofilaktika*. Sankt-Peterburg, 2009.
5. Hodakovskaya G.F. Sostoyanie funkcij programmirovaniya i kontrolya proizvol'noj deyatel'nosti u mladshih shkol'nikov s raznoj uspeshnost'yu obucheniya». *V mire nauchnyh otkrytij*. 2013; № 9 (45): 178 – 195.
6. Semenovich A.V. *Nejropsihologicheskaya korrekciya v detskom vozraste. Metod zameschayuschego ontogeneza*. Moskva: Genezis, 2010.
7. *Praktikum po nejropsihologicheskoj diagnostike*: uchebno-metodicheskij kompleks po discipline. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VPO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet imeni N.F. Katanova», 2014.
8. Hodakovskaya G.F. Razlichiya individual'no-tipologicheskih osobennostej v razvitii vysshih psihicheskih funkcij mladshih shkol'nikov v zavisimosti ot specifiki rezul'tativnosti uchebnoj deyatel'nosti. *Nauchnaya diskussiya: voprosy pedagogiki i psihologii*. 2012; № 1: 109 – 119.
9. Fotekova T.A. *Razvitie vysshih psihicheskih funkcij v shkol'nom vozraste*. Abakan: Izdatel'stvo HGU imeni N.F. Katanova, 2004.
10. Hodakovskaya G.F. Sostoyanie vysshih psihicheskih funkcij pervoklassnikov s raznoj uspeshnost'yu obucheniya. *Voprosy obrazovaniya nauki: teoreticheskij i metodicheskij aspekty*. 2012; № 4: 142 – 148.
11. Pylaeva N.M., Ahutina T.V. Nejropsihologiya i shkola. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 2012; № 2: 116 – 122.
12. Hodakovskaya G.F. Naibolee tipichnye trudnosti obucheniya mladshih shkol'nikov, prozhivayuschih na yuge Krasnoyarskogo kraya. *`Etnosy razvivayuschejsya Rossii: problemy i perspektivy*. 2011; 104 – 108.

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 37.03+372.851 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00508

Chirkova N.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia),*
E-mail: nichirkova@mail.ru

FORMATION OF THE EDUCATIONAL ACTION OF CLASSIFICATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: LOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT. The article focuses on a problem of formation of the classification action in children of primary school age in the process of their development of mathematical content. The article reveals various approaches to the definition of "classification" from the point of view of different Sciences. Considerable attention is paid to the analysis of the operational structure of classification as a logical operation and as a cognitive educational action. The author comes to the conclusion that the action of classification is a tool for the formation and functioning of formed concepts in school children, and the harmonization of sensory and rational learning allows us to take into account the age-specific logic of thinking of younger students. Various types of tasks are called, but the issue of developing a comprehensive system of tasks and exercises to form the classification action in all subject areas remains debatable.

Key words: **primary school age, classification, classification operation, classification rules, educational classification action.**

Н.И. Чиркова*, канд. пед. наук, доц., Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга,*
E-mail: nichirkova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ КЛАССИФИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ЛОГИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье акцентируется внимание на проблеме формирования действия классификации у детей младшего школьного возраста в процессе освоения ими математического содержания. Статья раскрывает вариативные подходы к определению понятия «классификация» с точки зрения разных наук. Значительное внимание уделяется анализу операционного состава классификации как логической операции и познавательного учебного действия. Автор приходит к выводу, что действие классификации является инструментом становления и функционирования формируемых понятий у школьников, а

гармонизация чувственного и рационального в обучении позволяет учесть возрастные особенности логики мышления младших школьников. Называются различные виды заданий, однако вопрос разработки комплексной системы заданий и упражнений для формирования действия классификации на всех предметных областях остается дискуссионным.

Ключевые слова: **младший школьный возраст, классификация, операция классификации, правила классификации, учебное действие классификации**.

Вопрос развития логической компетентности у детей младшего школьного возраста является одним из популярных вопросов современного начального образования. Если теоретические основы этого процесса достаточно широко представлены в работах отечественных и зарубежных исследователей (Дж. Брунер, Л.С. Выготский, А.Д. Гетманова, В.В. Давыдов, И.Л. Никольская, А.А. Столяр, Ж. Пиаже, Н.Н. Поспелов и др.), то методические аспекты пока находятся в стадии становления, в том числе вопросы развития логики мысли у младших школьников в процессе обучения их математике.

Некоторые методические подходы к развитию начальных логических умений у детей младшего школьного возраста представлены в публикациях [1 – 4]. В этой статье мы предпринимаем попытку раскрыть особенности формирования логического учебного действия классификации у младших школьников в процессе усвоения математического содержания.

По мнению В.В. Давыдова, одна из «центральных задач обучения как раз и состоит в том, чтобы дать детям знание классификационных схем, отражающих отношение понятий в той или иной области» [5, с. 23]. Такая работа предполагает наличие у обучающегося как эмпирического опыта познания действительности (наблюдение, экспериментирование) [6; 7], так и теоретического (сравнение, анализ, обобщение, синтез, абстрагирование и др.) [2; 3; 8 – 11]. И если первый способ познания полностью соотносится с возрастными особенностями младших школьников, то второй как раз находится в стадии становления.

Классификация представляет собой многоуровневое, последовательное деление объема понятия с целью его развернутой систематизации, углубления и получения новых знаний относительно членов деления (А.Д. Гетманова, В.И. Кириллов, А.А. Старченко и др.). В логике различают понятия «деление» и «классификация». Делением называется логическая операция, посредством которой объем делимого понятия (множества) распределяется на подмножества с помощью выбранного основания деления. С помощью деления понятия раскрывается его объем. Например, целые числа делятся на четные числа и нечетные числа. Это есть деление понятия «целое число» на понятия «четное число» и «нечетное число». По сути, мы видим здесь элементарную классификацию. Однако важно учесть, что классификация основывается на родо-видовых отношениях и требует понимания, что такое род и что такое вид. В нашем примере в качестве родового понятия выступает понятие числа, а в качестве видовых отличий – проявившееся в определении свойство «делиться на два», которым обладают элементы одной группы (или класса) и не обладают элементы другой. Такой тип классификации (деления множества на классы) называется дихотомической.

По мнению А.Л. Субботина, классификация характеризуется наличием трех структурных компонентов: множества установленных групп подобных объектов; оснований для объединения объектов в группы; закона, принципа, лежащего в основе соединения всех групп в единую систему [12, с. 28]. С точки зрения математики, классификация – разбиение множества объектов на подмножества (классы) с соблюдением двух условий: подмножества попарно не пересекаются; объединение подмножеств совпадает с исходным множеством. В данном определении не обсуждается основание классификации, однако оно очень актуально для проверки правильности осуществления классификации.

Как следствие, для выполнения корректной и эффективной классификации необходимо соблюдать правила:

1. Соразмерность: (объединение объемов членов классификации должно равняться объему классифицируемого множества).

2. Единство критерия (классификация должна проводиться только по одному основанию). Однако это не вступает в противоречие с тем фактом, что в качестве выбора основания классификации может использоваться не одно, а большее количество свойств.

3. Взаимоисключение (члены классификации должны взаимно исключать друг друга, т. е. не иметь общих элементов; быть соподчиненными понятиями, объемы которых не пересекаются).

4. Непрерывность (последовательное ступенчатое подразделение на классы, т.е. следует брать ближайший подкласс и не перескакивать в более отдаленные подклассы).

Например, деление объёма понятия «натуральные числа» на два класса: «простые числа» и «составные числа» (основание – количество делителей) нарушает первое правило: число 1 не является ни простым, ни составным числом.

Исследования в области психологии мышления (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) указывают на то, что высокий уровень развития действия классификации выступает определяющим фактором развития внимания, памяти, мышления. В состав классификации входят такие операции, как анализ и синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация. Классификация – это более сложное умственное действие, успешное овладение которым зависит от уровня развития вышеперечисленных логических операций. Еще до поступления в школу, на начальном этапе развития личности ведущим подходом у ребенка в познании окружающего мира будет эмпирический подход. Данный подход предполагает познание через наблюдение и выявление свойств реальных объектов [7, с. 10]. Дошкольник знает части суток (ночь, утро, день, вечер), времена года (зима, весна, лето, осень) – классификация/деление по видоизменению признака; видит объекты, отличающиеся каким-либо существенным признаком: фрукты – не фрукты, игрушки – не игрушки, круглый – не круглый (деление/классификация на противоположные понятия: *А* и не *А*).

Для процесса обучения наибольший интерес представляют следующие аспекты содержания понятия классификации:

– разделение совокупности объектов на классы путем выделения в них тех или иных признаков, т.е. классификация выступает систематизирующим действием (например, группировка математических выражений по используемому в них арифметическому действию, принимаемому значению и пр.);

– распределение объектов некоторого множества на уже готовые классы, при этом действие классификации оказывается распознающим (например, отнесение единиц величин к некоторым укрупнённым группам, нахождение (или определение) неизвестного компонента арифметического действия и отнесение соответствующего уравнения к определённой группе);

– результат классифицирующего действия, законченная классификация (например, классификация углов по величине: прямые, острые, тупые).

То есть классификацию можно рассматривать как процесс (первые два случая) и как результат (третий случай). Первые два случая также можно называть классифицированием, т.е. действием классификации.

Предметом освоения школьниками может выступать как само действие классификации (в этом случае она проводится по заданному основанию с опорой на имеющиеся классы или без такой опоры), так и результат классифицирующего действия (учащиеся анализируют уже готовые классификации, например, виды геометрических фигур).

Учитывая возрастные особенности и механизмы развития классификации у младших школьников (Л.Р. Голубева, Н.Э. Дьяченко, Т.В. Косма, Н.Ф. Талызина, Л.Ф. Тихомирова и др.), отметим следующий порядок операций при проведении классификации детьми этой возрастной категории: словесная характеристика группы объектов; деление на классы по заданному основанию; отнесение объекта к классу; контроль и проверка проведенной классификации; выделение основания классификации.

Рассматривая классификацию как умственное действие (операция), определим его операционный состав: а) выявление общих и отличительных признаков объектов, подлежащих классификации; б) выбор основания классификации в соответствии с общими и отличительными признаками объектов; в) разделение по этому основанию всего множества объектов; г) построение иерархической классификационной системы; д) вербальное обозначение каждой выделенной группы объектов (Г.И. Вергелес, Л.А. Матвеева).

Если же речь идет об универсальном учебном действии классификации, то микродействия будут следующими: а) определение цели классификации б) выделение существенных признаков объектов (оснований для классификации); в) нахождение в разных объектах общего свойства; г) распределение объектов на группы в соответствии с установленным основанием классификации; д) проверка результатов проведенной классификации на соответствие признакам правильной классификации.

В обучении логическим приемам классификация не является таким уж простыми приемом. В основе классификации лежат логические приемы анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации и др., которые и должны быть усвоены ранее. В процессе обучения нет необходимости говорить о классификации в явном виде, достаточно акцентировать внимание на группировке членов исходного множества.

На начальном этапе обучения с целью развития действия классификации целесообразно предложить следующие виды заданий (в скобках указаны типичные формулировки для каждого задания):

Задания на нахождение лишнего объекта в группе (задания такого вида строятся по принципу принадлежит/не принадлежит к роду, к виду: Назови/Убери «лишний» предмет. Здесь нет указания на принцип выбора. Ученик самостоятельно определяет, о каком роде или виде идет речь. Задание может иметь несколько правильных ответов).

Задания на словесное описание классов в готовой классификации (объекты объединены в группу или группы по родовому признаку (двузначные числа, круглые числа, геометрические тела и пр.) или по родовому признаку с видовыми отличиями (например, даны группы двузначных чисел, отличающиеся количеством единиц в разряде десятков: 31, 35, 37, 38, 30 и 61, 65, 67, 38, 60)).

Задания на выделение общего признака объектов в готовой классификации (для анализа можно предложить таблицу, в которой объекты сгруппированы в столбцах по одному признаку (например, по цвету), а в строках – по другому (например, по форме)).

Задания на определение основания в готовой классификации (определяя сходные признаки объектов каждой группы и отличительные признаки объектов разных групп готовой классификации, называется основание классификации: числа разделены по количеству цифр в записи числа; треугольники разделены на группы по величине угла; выражения разделены на группы по порядку выполнения действий и др.).

Задания на классификацию объектов по заданному основанию (основанием классификации может быть форма, цвет, размер, назначение; количество цифр в записи числа; арифметическое действие; количество арифметических действий в выражении; компоненты арифметических действий; значение выражения и др. Выбор объектов для классификации определяется изучаемым содержанием и образовательными задачами урока).

Задания на отнесение объекта к готовой классификации (ученикам предлагается распределить какие-либо объекты в группы уже готовой классификации, дополнить классификацию «своими» объектами).

Задания на смену основания для классификации (объекты готовой классификации группируются по-другому в зависимости от выбранного основания классификации; вариантов выполнения задания может быть несколько).

Задания на проверку результатов проведенной классификации (здесь важно обратить внимание учащихся на два момента: при распределении множества объектов на группы каждый элемент попадает только в одну группу/подмножество, а при объединении элементов групп/подмножеств необходимо получить начальное множество).

Постепенно акцент будет смещаться на задания с самостоятельным выбором основания классификации, ее проведения и проверки. Эта работа усложняется за счет увеличения количества объектов в классифицируемом множестве.

В заключение отметим, что, с одной стороны, действие классификации предполагает умение наблюдать, выполнять начальные логические приемы и операции, а с другой – служит основой усвоения целостной системы логических умений и действий, инструментом становления и функционирования формируемых понятий. Выделение действия классификации в специальный объект изучения через систему конкретных действий на содержании отдельного учебного предмета (в статье мы рассмотрели на примере математики) носит универсальный характер, а значит, может стать средством усвоения знаний на других учебных предметах.

Библиографический список

1. Чиркова Н.И. Роль логических высказываний в освоении знаний школьниками. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Философские науки. 2006; № 4: 126 – 132.
2. Чиркова Н.И., Павлова О.А. Развитие начальных логических умений на уроках математики. *Начальная школа*. 2017; № 5: 60 – 64.
3. Чиркова Н.И., Павлова О.А. Развитие у младших школьников приема сравнения при изучении математики. *Начальная школа*. 2018; № 6: 49 – 53.
4. Чиркова Н.И., Павлова О.А. Формирование математических понятий у младших школьников. *Стандарты и Мониторинг в образовании*. 2018; № 2: 52 – 56.
5. Давыдов В.В. *Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов)*. Москва: Педагогика, 1972.
6. Чиркова Н.И., Павлова О.А. Развитие математической наблюдательности у младших школьников. *Наука и школа*. 2019; № 6: 140 – 147.
7. Павлова О.А., Лыфенко А.В., Чиркова Н.И. Эмпирический подход в познании геометрических свойств объектов окружающего мира детьми дошкольного и младшего школьного возраста. *Гуманизация образования*. 2016; № 1: 10 – 15.
8. Деменева Н.Н., Колесова О.В. Формирование универсального логического действия классификации у младших школьников. *Наука и практика регионов*. 2019; № 4 (17): 57 – 61.
9. Зинченко Т.В. Формирование у младших школьников универсального учебного действия классификации. *Герценовские чтения. Начальное образование*. 2015; Т. 6, № 2: 27 – 35.
10. Нурмагомедов Д.М., Гашаров Н.Г., Магомедов Н.Г., Махмудов Х.М., Арсланалиева Д. Формирование логического универсального учебного действия классификации в процессе обучения математике младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3: 56 – 58.
11. Чиркова Н.И. Развитие логической культуры младших школьников на уроках математики. *Гуманизация образования*. 2017; № 3: 61 – 67.
12. Субботин А.Л. *Классификация*. Москва, 2011.

References

1. Chirkova N.I. Rol' logicheskih vyskazyvanij v osvoenii znanij shkol'nikami. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Filosofskie nauki. 2006; № 4: 126 – 132.
2. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Razvitie nachal'nyh logicheskih umenij na urokah matematiki. *Nachal'naya shkola*. 2017; № 5: 60 – 64.
3. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Razvitie u mladshih shkol'nikov priema sravneniya pri izuchenii matematiki. *Nachal'naya shkola*. 2018; № 6: 49 – 53.
4. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Formirovanie matematicheskih ponyatij u mladshih shkol'nikov. *Standarty i Monitoring v obrazovanii*. 2018; № 2: 52 – 56.
5. Davydov V.V. *Vidy obobscheniya v obuchenii (logiko-psihologicheskie problemy postroeniya uchebnyh predmetov)*. Moskva: Pedagogika, 1972.
6. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Razvitie matematicheskoj nablyudatel'nosti u mladshih shkol'nikov. *Nauka i shkola*. 2019; № 6: 140 – 147.
7. Pavlova O.A., Lyfenko A.V., Chirkova N.I. `Empiricheskij podhod v poznanii geometricheskih svojstv ob`ektov okruzhayuschego mira det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2016; № 1: 10 – 15.
8. Demeneva N.N., Kolesova O.V. Formirovanie universal'nogo logicheskogo dejstviya klassifikacii u mladshih shkol'nikov. *Nauka i praktika regionov*. 2019; № 4 (17): 57 – 61.
9. Zinchenko T.V. Formirovanie u mladshih shkol'nikov universal'nogo uchebnogo dejstviya klassifikacii. *Gercenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie*. 2015; T. 6, № 2: 27 – 35.
10. Nurmagomedov D.M., Gasharov N.G., Magomedov N.G., Mahmudov H.M., Arslanalieva D. Formirovanie logicheskogo universal'nogo uchebnogo dejstviya klassifikacii v processe obucheniya matematike mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3: 56 – 58.
11. Chirkova N.I. Razvitie logicheskoj kul'tury mladshih shkol'nikov na urokah matematiki. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2017; № 3: 61 – 67.
12. Subbotin A.L. *Klassifikaciya*. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.05.20

УДК 37.012 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00509

***Shmeleva N.G.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Bashkir State University (Sterlitmak branch) (Sterlitamak, Russia), E-mail: shmelyova-2010@yandex.ru*
***Suleymanova F.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Bashkir State University (Sterlitmak branch) (Sterlitamak, Russia), E-mail: suleimanova_70@mail.ru*
***Sindikova G.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Bashkir State University (Sterlitmak branch) (Sterlitamak, Russia), E-mail: gsindikova@yandex.ru*
***Kostsova S.A.**, senior teacher, Bashkir State University (Sterlitmak branch) (Sterlitamak, Russia), E-mail: koscova.sa@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF LOGICAL THINKING. The article considers the concept of "logical thinking", its main stages of development and structure. The concept of "non-standard tasks" is defined, their types are considered, and the role in the development of logical thinking of students is analyzed. The problem of developing logical thinking using non-standard tasks, despite the high level of research, is not sufficiently considered in practice, which also determines the relevance of this study. The paper shows that for the successful development of logical thinking, it is necessary to systematically solve different types of non-standard tasks available to younger students by different methods, and it is necessary to take into account the psychological and pedagogical conditions, only then this process will bring high results. In order for the development of logical thinking to be productive, it is necessary to organize systematic work taking into account the existing psychological, pedagogical and methodological conditions.

Key words: **logical thinking, non-standard tasks, mathematics, primary school children.**

***Н.Г. Шмелёва**, канд. физ.-мат. наук, доц., Башкирский государственный университет (Стерлитмакский филиал), г. Стерлитамак, E-mail: shmelyova-2010@yandex.ru*
***Ф.М. Сулейманова**, канд. пед. наук, доц., Башкирский государственный университет (Стерлитмакский филиал), г. Стерлитамак, E-mail: suleimanova_70@mail.ru*
***Г.М. Синдикова**, канд. пед. наук, доц., Башкирский государственный университет (Стерлитмакский филиал), г. Стерлитамак, E-mail: gsindikova@yandex.ru*
***С.А. Косцова**, ст. преп., Башкирский государственный университет (Стерлитмакский филиал), г. Стерлитамак, E-mail: koscova.sa@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье рассмотрено понятие «логическое мышление», его основные стадии развития и структура. Определено понятие «нестандартные задачи», рассмотрены их виды, проанализирована роль в развитии логического мышления обучающихся. Проблема развития логического мышления с помощью нестандартных задач, несмотря на высокий уровень изученности, недостаточно рассмотрена на практике, что также обусловливает актуальность данного исследования. В работе показано, что для успешного развития логического мышления необходимо систематическое решение разными методами доступных младшим школьникам видов нестандартных задач, обязательно учитывать при этом психолого-педагогические условия, только тогда данный процесс даст высокие результаты. Чтобы развитие логического мышления было продуктивным, необходимо организовывать систематическую работу с учётом имеющихся психолого-педагогических и методических условий.

Ключевые слова: **логическое мышление, нестандартные задачи, математика, младшие школьники.**

Такой познавательный процесс, как мышление, типичен практически для каждого живого существа, но мыслить правильно способен только человек. Как же понять выражение «правильно мыслить»? Это значит уметь анализировать, выстраивать непротиворечивые (корректные) логичные суждения, соблюдая причинно-следственные связи. Такая способность не даётся человеку с рождения, но она необходима, ведь без неё невозможно развитие и обучение.

В науке, занимающейся изучением психики, под мышлением понимается «социально-обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщённого отражения действительности в ходе её анализа и синтеза» [1].

Без мышления невозможно познать окружающий мир. С.Л. Рубинштейн утверждал: «Мышление соотносит ощущения и восприятие: сравнивает, сопоставляет, раскрывает отношения, различает; выявляя взаимосвязи и постигая через них действительность, позволяет глубже понять сущность явлений» [1].

Такие ученые, психологи и педагоги как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Б. Истомина, П.Г. Лубочников, Р.С. Немов, Л.Ю. Огерчук, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф.Талызина, О.К. Тихомиров и др. изучали специфику развития логического мышления и особенности его формирования.

Никакой другой психический процесс не даст возможность человеку через сенсорные ощущения «увидеть» невидимое и познать непредставляемое. Образы и понятия являются главными инструментами мышления. Они отличают его от иных процессов и позволяют приобретать знания и опыт независимо от изменяющихся условий окружающего мира.

Образы явлений, а также предметов, которые не воспринимаются нами в настоящий момент, хранятся в памяти и называются представлениями. Представления появляются через каналы восприятия, в результате каких-либо ассоциаций. Для них характерна неустойчивость, непостоянство и наглядность. Они похожи на свои прототипы, но способны передать лишь отдельные их черты.

Для мышления человека характерно восприятие, кодирование и переработка образной информации, именно это отличает его от мышления других живых существ. С помощью представлений человек может установить своеобразную связь между предметами или явлениями, чего не позволяет сделать восприятие непосредственное. Представления делают окружающий мир более доступным для восприятия и познания.

Мышление позволяет рассмотреть происходящие события в разных масштабах, с разных углов зрения.

Процесс мышления – непрерывный. Начинается он, когда перед человеком возникает проблема, задача, не встречающаяся ему до этого. Он осознаёт, что опыта, приобретённого в ходе решения предыдущих задач, ему недостаточно, применяемые ранее средства, методы не подходят для решения появившейся проблемы, поэтому надо искать другие, непохожие на предшествующие [1].

Обоснованием эффективности использования нестандартных заданий в развитии логического мышления занимались такие ученые, как А.З. Зак, Ю.М. Колягин, Л.М. Лихтарников, Л.Г. Петерсон, Д. Пойа, Г.И. Саранцев, Л.М. Фридман и др.

Однако проблема развития логического мышления с использованием нестандартных заданий, несмотря на высокий уровень исследований, недостаточно рассмотрена на практике, что также обусловливает актуальность данного исследования.

На основе происхождения выделяют наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое и вербально-логическое мышление. Каждое из них имеет свои особенности.

Наглядно-действенное мышление основывается на материальном, физическом преобразовании объекта действительности: решая какую-либо задачу, человек рассматривает, анализирует свойства объекта и преобразует его.

При наглядно-образном мышлении реальные, физические действия человек уже не совершает, ему достаточно в уме представить ситуацию, нестандартную задачу и произвести определённые действия с составляющими предмет или явление образами. Память здесь играет главную роль.

Для вербально-логического мышления важна четко определенная речь, в ходе которой человек использует сложные логические конструкции и которая помогает ему умело выполнять мыслительные операции. Вербально-логическое мышление позволяет сочетать практические действия с образными представлениями.

Абстрактно-логическое мышление можно считать высшей, но далеко не окончательной формой мышления. При работе над задачей оно позволяет человеку отделить существенные свойства объекта от несущественных, рассмотреть их по отдельности и получить абсолютно новый объект. При этом обобщаются данные, приобретённые чувственным путём.

Я.А. Коменский считал, что развивать логическое мышление лучше всего путём ознакомления обучающихся с краткими умозаключениями, обязательно применяя наглядность. Умозаключения должны быть связаны с жизненным опытом ребёнка, только тогда они будут для него понятны [2].

Г. Песталоцци и К.Д. Ушинский также выступали за наглядное обучение. Сравнение, анализ, построение высказываний должны происходить на конкретных примерах, нестандартных задачах, утверждали они. Развитие логического мышления должно стать основной задачей обучения в начальной школе, поскольку логика – одна из самых важных наук, помогающих сформировать всесторонне развитую личность [2].

В.А. Оганесян утверждал, что логическое мышление позволяет рассмотреть изучаемый объект в целом, не учитывая его конкретных свойств. Он считал, что логическое мышление входит в состав абстрактного и позволяет человеку делать выводы, устанавливать причины и следствия того или иного явления, заранее предвидеть итоги и т.д. [3].

Рассмотрим определение логического мышления по О.К. Тихомирову: «Это один из видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций, выполняющих свои функции на основе языковых средств и языка в целом. Развёрнутость во времени и наличие чётко выраженных этапов являются главными его показателями» [4]. Для того чтобы изучить, каким образом происходит и чем обусловлен процесс логического мышления, исследователю необходимо проанализировать сам ход мышления, который, по мнению психолога, включает в себя цель, условия, поиск, развёрнутый во времени, и результат. Тихомиров отмечает, что логическое мышление – информационный процесс, включающий в себя такие ключевые элементы, как определённость условий задачи, логика проверяемых признаков и информативность поисковых фактов.

Логическое мышление, по мнению Л.А. Венгера, – это путь, который проделывает человек, решая какую-либо задачу. Решение это осуществляется на основе прошлого опыта, который оформляется сначала в понятия, затем в умозаключения [5].

П.Г. Лубочников считал, что при помощи анализа, синтеза, построения логических конструкций и т.д. в мышлении возникают образы. В результате оперирования ими у человека формируется образно-логическое мышление, которое впоследствии переходит в абстрактно-логическое [6].

Основываясь на определениях вышеприведенных авторов, можно проследить два этапа развития логического мышления: первый этап – когда все мыслительные операции выполняются на основе визуализаций, материальных объектов. На данной стадии все явления действительности должны быть тесно связаны с жизненным опытом ребёнка. Необходимо использовать конкретные действия, представления, примеры, понятия, ведь они лежат в основе мыслительных операций. На втором этапе человек способен мыслить в общих чертах. Младшие школьники начинают логично рассуждать, обосновывать свои рассуждения. У них начинает формироваться способность корректировать свои аргументы, доказывать свою правоту. Они учатся использовать мыслительные операции в новых, ранее не известных условиях.

Чтобы лучше понять суть логического мышления, нужно знать его структуру:

1) мотивационно-целевой компонент – развитие логического мышления не может осуществляться без внутренних мотивов;

2) содержательный компонент – это результаты учебной деятельности, которые зависят от многих факторов: глубины знаний, объёма, последовательности, практических умений и навыков.

3) операционально-функциональный компонент – это способы, приёмы, операции, необходимые для решения поставленных задач;

4) рефлексивный компонент – осуществляемый контроль процесса мышления.

Роль логического мышления в изучении математики состоит в овладении логическими приемами процесса познания, а также в овладении языком и со-

ответствующими общими понятиями, характерными для математической логики (логические операции, высказывания и др.), которые помогают раскрыть структуру и глубже понять учебный материал. Большую роль в этом играют нестандартные задачи.

Приведём определение Л.М. Фридмана: «Нестандартные задачи – это такие задачи, для которых в курсе математики не имеется общих правил и положений, определяющих точную программу их решения» [7].

В чем причина необходимости систематического решения нестандартных задач в начальных классах? Общество не стоит на месте, оно постоянно развивается, и требования к развивающей функции обучения также возрастают. Этим требованиям в полной мере отвечают нестандартные задачи, поскольку они учат детей находить оригинальные решения, а не следовать готовым алгоритмам; с их помощью учащиеся начинают лучше справляться с решением типовых задач, так как нестандартные препятствуют появлению шаблонов и штампов. Решение нестандартных задач предполагает перенос существующих знаний в новые условия, чтобы учащиеся овладели умственными приемами. Нестандартные задачи способствуют более основательному, осознанному усвоению математического содержания математики.

Многие психологи и педагоги, изучая роль обучения в развитии логического мышления (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Ю.М. Колягин, М.И. Моро и др.), пришли к выводу, что результаты в этом направлении будут высокими только в том случае, если с обучающимися будет вестись целенаправленная, систематическая работа. Кроме того, существуют специальные психолого-педагогические условия, которые необходимо учитывать при обучении младших школьников:

1) во-первых, необходимо учитывать длительность процесса развития мышления, реализовывать его на каждом занятии;

2) во-вторых, мотивировать учеников к осуществлению данного процесса, сделать так, чтобы он приобрёл личностную ценность для каждого;

3) в-третьих, материал должен подаваться небольшими порциями, в строгой последовательности;

4) в-четвёртых, ученикам должны даваться понятия о самих логических законах, приёмах.

Приведем выборочно краткое описание хода нашей целенаправленной систематической работы по решению нестандартных задач в тесной связи с контролем и тематическим планированием в процессе формирующего эксперимента. Целью проекта является выбор и реализация комплекса нестандартных заданий для развития логического мышления младших школьников [8; 9]. Планируя эту работу, мы выполнили все перечисленные выше психолого-педагогические условия, так как только в совокупности они могли дать наилучший результат.

Отметим, что на всех занятиях на этапе актуализации знаний проводились «логические пятиминутки», которые представляют собой комплекс учебных заданий высокого уровня интеллектуальной сложности. Их реализация была направлена на развитие логических умений, овладев которыми ученик сможет самостоятельно оперировать приемами логического мышления. Использование таких логических пятиминутных интервалов не только помогло учащимся ознакомиться с основными логическими операциями, наладить межпредметное общение, но и настроило их на активную работу на уроке.

На одном из уроков, например, мы предложили младшим школьникам следующее логическое пятиминутное занятие, направленное на определение объекта анализа (т.е. умение установить точки зрения, с которых будут определяться его существенные признаки): На доске записали слово (число). Учеников попросили поделиться на 4 группы. Первая группа стала учителями русского языка, вторая – литературного чтения, третья – окружающего мира, четвёртая – учителями математики.

Каждая группа должна была придумать задание для своих учеников, в котором должно было использоваться слово, написанное на доске. В зависимости от точки зрения, с которой рассматривался объект, ученики определяли его характеристики.

Первая группа предложила разобрать слово «число» по составу, а также указать род, число, склонение. Группа «учителей литературного чтения» предложила вспомнить названия произведений, в которых встречалось данное слово. Третья группа предложили узнать число людей, проживающих на территории России, Башкортостана, нашего города. Последняя группа предложила посчитать количество букв и звуков в слове «число», сравнить их; определить, сколько разных и сколько одинаковых букв, сколько гласных и согласных звуков в этом слове.

Первая группа предложила разобрать слово «число» по составу, а также указать род, число, склонение. Группа «учителей литературного чтения» предложила вспомнить названия произведений, в которых встречается это слово. Третья группа предложила выяснить количество людей, проживающих в России, Башкортостане и нашем городе. Последняя группа предложила посчитать количество гласных и согласных в этом слове, определить каких больше и на сколько.

Заметьте, в процессе выполнения заданий каждая группа рассматривала один и тот же объект с разных позиций и с разных сторон.

На каждом уроке обучающимся предлагались задачи-шутки. Это положительно сказывалось на развитии логического мышления, так как их решение в соревновательной форме помогало увеличить скорость мышления учеников, мотивировало на дальнейшую работу.

Для развития приёма анализа, а также обучения учеников выстраиванию последовательных рассуждений на каждом уроке предлагались нестандартные задачи, ответы на которые необходимо было логически обосновать. Данные задания вызывали затруднения, т.к. требовали сложных логических рассуждений, но при помощи наглядности и наводящих вопросов учителя обучающиеся быстро их выполняли.

Большой интерес у учеников вызвала комбинаторная задача. Так как обучающиеся были хорошо знакомы с данным видом нестандартных задач, имели понятие о графах, мы решили познакомить их с особым видом графа, который используется для решения комбинаторных задач, – «деревом возможностей», или «деревом возможных вариантов». Для этого была предложена задача:

«Помогите Вите Перестукину определить, сколько различных трёхзначных чисел, которые меньше 400, можно составить из цифр 1, 3, 5, 7, 9, при условии, что каждая из них может быть использована только один раз».

С помощью учителя ученики в процессе рассуждения над решением данной задачи составили граф. Обучающиеся пришли к выводу, что такой тип графа помогает осуществлять поиск в определенной системе и не упускать никаких возможностей. Чтобы ответить на вопрос задачи, нужно посчитать и «прочитать» ветви дерева возможных вариантов.

Таким образом, с помощью вышеприведенной задачи младшие школьники расширили свое понимание комбинаторных задач. Они развили способность решать задачи такого типа путем построения дерева возможных вариантов.

На уроках математики мы рассмотрели основные методы решения нестандартных задач. Задачи-шутки способствовали благоприятному настрою на предстоящую работу, помогали повысить скорость мышления, задавали темп урока. «Логические пятиминутки» были неотъемлемым элементом урока, они использовались для установления межпредметных связей и, конечно же, развития логического мышления учащихся. Можно также отметить, что занятия были интересны младшим школьникам, оригинальное оформление задач привлекало учеников, поэтому они активно решали их, искали различные решения, конкурировали друг с другом, корректировали ход решения друг друга, обосновывая свое мнение.

Мы отметили позитивный сдвиг в уровне развития логического мышления у младших школьников. Изменения объясняются тем, что в содержание наших уроков математики были включены нестандартные задачи. Школьники уже были знакомы с некоторыми методами решения задач, а некоторые из них встречались впервые. Выбранные задания вызвали большой интерес у младших школьников, они часто отмечали их оригинальность. Младшие школьники активно высказывали свое мнение, не боясь ошибиться. Важно отметить их самостоятельность, что немаловажно для развития мышления. Младшие школьники научились выбирать рациональный метод, объяснять свой ход в решении задачи, при этом выстраивая последовательные, связные рассуждения, это также свидетельствует о том, что произошли изменения в развитии основных логических операций.

Нами были разработаны методические рекомендации, которые будут полезны учителям начальных классов, а также студентам, проходящим педагогическую практику:

1. Обеспечивать мотивацию младших школьников к развитию логического мышления с помощью различных логических задач, задач-шуток.
2. Организовывать на каждом уроке «логические пятиминутки».
3. В соответствии с темой урока рассматривать различные методы решения нестандартных задач, сравнивать их между собой.
4. Обеспечивать высокую степень наглядности при решении нестандартных задач путём построения чертежей, таблиц; использовать практический метод.
5. При подборе системы нестандартных задач учитывать возрастные и индивидуальные особенности младших школьников.

Подводя итог вышесказанному, мы приходим к выводу, что логическое мышление – это сложный познавательный процесс. Иметь высокоразвитое логическое мышление, значит, уметь анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, рассуждать и так далее. Чтобы развитие логического мышления было продуктивным, необходимо организовывать систематическую работу с учётом всех психолого-педагогических и методических условий.

Библиографический список

1. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2000
2. Коменский Я.А. *Великая дидактика*. Москва: Педагогика, 1982.
3. Оганесян В.А. *Методика преподавания математики в средней школе*. Москва. Просвещение, 2018.
4. Крутецкий В.А. *Психология математических способностей школьников.* Москва. Просвещение, 2008.
5. Алексеева О.В. *Логическая подготовка младших школьников при обучении математике*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2000.

6. Лубочников П.Г. *Психологические механизмы развития образно-логического мышления младших школьников*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Красноярск, 2004.
7. Белошистая А.В. *Развитие логического мышления младших школьников*. Москва. Юрайт, 2019.
8. Шмелёва Н.Г., Малкина С.Е. Активные методы обучения младших школьников математике. *Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и техники:* сборник научных статей Международной конференции. Барнаул, 2017: 1959 – 1960.
9. Шмелёва Н.Г., Сейдалыева А.С. Основы начального курса математики. *Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и техники:* сборник научных статей Международной конференции. Барнаул, 2018: 1704 – 1705.

References

1. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000
2. Komenskij Ya.A. *Velikaya didaktika*. Moskva: Pedagogika, 1982.
3. Oganesyan V.A. *Metodika prepodavaniya matematiki v srednej shkole*. Moskva. Prosveschenie, 2018.
4. Kruteckij V.A. *Psihologiya matematicheskih sposobnostej shkol'nikov.* Moskva. Prosveschenie, 2008.
5. Alekseeva O.V. *Logicheskaya podgotovka mladshih shkol'nikov pri obuchenii matematike*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
6. Lubochnikov P.G. *Psihologicheskie mehanizmy razvitiya obrazno-logicheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2004.
7. Beloshistaya A.V. *Razvitie logicheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov*. Moskva. Yurajt, 2019.
8. Shmeleva N.G., Malkina S.E. Aktivnye metody obucheniya mladshih shkol'nikov matematike. *Lomonosovskie chteniya na Altae: fundamental'nye problemy nauki i tehniki:* sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj konferencii. Barnaul, 2017: 1959 – 1960.
9. Shmeleva N.G., Sejdalyeva A.S. Osnovy nachal'nogo kursa matematiki. *Lomonosovskie chteniya na Altae: fundamental'nye problemy nauki i tehniki:* sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj konferencii. Barnaul, 2018: 1704 – 1705.

Статья поступила в редакцию 27.04.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00510

Abdullina L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*
Gaynullina F.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: filiuza2009@yandex.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*
Petrova T.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: maxksu@rambler.ru*
Suleymanova F.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: suleimanova_70@mail.ru*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN VISUALLY IMPAIRED CHILDREN AT PRIMARY SCHOOL AGE. The article notes that communication skills are key competencies in the period of a child's education at primary school age, and they occupy a leading place in modern society, as they determine the variety of forms of interaction that a person uses when communicating. The authors of this article consider how the development of communication skills and abilities are influenced by various factors. In this study, the researchers are interested in vision as a factor of communication abilities of primary school children. Vision is the most important sensory area and the most important source of information. Thanks to the work of the visual analyzer, a person receives up to 90% of information from the surrounding world, and is also able to easily navigate in the surrounding space.
Key words: **communication skills, visually impaired children, vision, 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*
Ф.Б. Гайнуллина, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: filiuza2009@yandex.ru*
Н.Л. Гребенникова, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: n.l.grebennikova@strbsu.ru*
Т.И. Петрова, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: maxksu@rambler.ru*
Ф.М. Сулейманова, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: suleimanova_70@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье отмечается, что навыки коммуникации являются ключевыми компетенциями в период обучения ребенка в младшем школьном возрасте, и они занимают ведущее место в современном обществе, так как определяют многообразие форм взаимодействия, которыми пользуется человек при общении. Авторами в данной статье рассматривается то, как на развитие коммуникативных умений, навыков и способностей оказывают влияние различные факторы. В данном исследовании нас интересует зрение как фактор коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста. Зрение является наиболее значимой сенсорной сферой и важнейшим источником информации. Благодаря работе зрительного анализатора человек получает до 90% информации из окружающего мира, а также способен с легкостью ориентироваться в окружающем пространстве.
Ключевые слова: **коммуникативные навыки, слабовидящие дети, зрение, младший школьный возраст.**

Развитие речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения происходит со значительными отличиями от нормативных показателей (бедный словарный запас, невыразительность речи, недостаточное понимание речевых высказываний окружающих). Поэтому они испытывают трудности в общении, особенно с взрослыми людьми. Для каждого человека умение устанавливать социальные контакты имеет большое значение, т.к. это определяет социальный опыт ребенка, а в дальнейшем и его статус в обществе.

Проблема коммуникативных навыков и способностей у слабовидящих младших школьников нашла свое отражение в трудах таких ученых, как А.М. Виленская, Л.С. Волкова, М.И. Земцова, Г.В. Григорьева, В.П. Гудонис, Н.С. Кожанова, Р.А. Курбанов, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др. Ученые отмечают, что у слабовидящих младших школьников наблюдается значительное отставание развития коммуникативных навыков. Слабовидящие дети испытывают сложности при понимании смысла сказанного, иногда не могут повторить сказанное взрослым. Нарушен период созревания предметно-действенных средств коммуникации, что выражается в неестественных позах, неадекватном ситуации поведении, нарушениях эмоционального фона и др. Слабовидящие дети чувствуют себя скованно, неуверенно, что выражается даже в их телодвижениях, стереотипности эмоциональных проявлений, нечеткости знаний о соотношении жестов, мимики, поз с ситуациями и формами общения. Наличие отклонений

зрительного восприятия не позволяет ребенку получать информацию из образа человека, его средств выразительности для понимания направления беседы, структурирования своего отношения к собеседнику. Младшие школьники с нарушениями зрения имеют значительные трудности в формировании и использовании коммуникативных навыков. У них ограничены как невербальные, так и вербальные способности, они достаточно агрессивны и несправедливы по отношению к собеседнику. Они не владеют знаниями о мимике и пантомимике. В связи с перечисленными особенностями у слабовидящих детей часто отсутствует даже мотив вступления в контакт с окружающими людьми. Они нерешительны и ищут поддержки взрослых, не способны объективно оценивать свою деятельность.

Несмотря на имеющиеся исследования коммуникативных способностей у слабовидящих младших школьников, учеными уделяется недостаточное внимание сравнению коммуникативных способностей у слабовидящих младших школьников и группы-норма, что и определило проблему нашего исследования.

Сравнение психофизического развития слабовидящих детей и детей с нормативным развитием показывает, что оно проходит по одним и тем же закономерностям, но имеет некоторые особенности. Дефекты зрения и связанные с ним вторичные нарушения оказывают глубокое воздействие на личность ребенка, обусловливают развитие специфической установки на окружающий мир. Ребенок сравнивает себя со сверстниками с нормативным развитием, оценивает свои успехи в учебной деятельности, все эти и другие факторы могут способствовать развитию у ребенка неуверенности, пассивности, самоизоляции, агрессивности. Обычно слабовидящие дети быстро утомляются, устают, что может даже проявляться в сниженном стремлении играть со сверстниками.

Известный отечественный исследователь в области дефектологии А.М. Виленская выявила существенное отставание развития коммуникативных навыков у слабовидящих детей от сверстников с нормативным развитием [1, с. 6]. Дети тяжело усваивают новые понятия, испытывают сложности понимания невербальной речи, часто не могут повторить простые движения. Дефект зрения приводит к тому, что нарушается период созревания предметно-действенных средств коммуникации. Последнее часто находит свое выражение в том, что ребенок демонстрирует неестественные, искаженные позы, его поведение и эмоции могут не соответствовать ситуации, что приводит к неправильному восприятию слабовидящего ребенка окружающими людьми. Дети, в свою очередь, чутко улавливают отношение окружающих к себе, становясь замкнутыми, нерешительными. Слабовидящие дети обычно отличаются скованностью движений, бедностью эмоционального репертуара; их эмоции, телодвижения, жесты и речь могут не соответствовать друг другу. У ребенка ограничена способность полноценного восприятия других людей и, как следствие, – способность ориентироваться на состояние партнера по общению, учитывать его эмоции, телодвижения, улавливать невербальные сигналы. Все вышесказанное обусловливает сложности коммуникативного процесса.

Тяжесть нарушения коммуникативной сферы у слабовидящих детей во многом определяется окружением ребенка. В первую очередь непосредственную и самую главную роль играет семья. Здесь важно то, каким образом организовано общение в семье, имеется ли коммуникативная культура, какие есть речевые привычки. Негативную роль может сыграть то, что в семье часто используют невербальные средства речи. Для развития речи слабовидящего ребенка у родителей, наоборот, речь должна быть выразительной, полной, ясной, четкой, экспрессивной, не стоит использовать сокращения. В противном же случае о высоком уровне развития коммуникативных навыков у слабовидящего ребенка говорить не приходится. Возникают сложности построения близких и доверительных отношений с окружающими людьми [2, с. 12].

Многие ученые, в том числе М.И. Земцова, подчеркивают, что для развития коммуникативных навыков слабовидящего ребенка огромную роль играет его нахождение в группе сверстников с нормативным развитием, что оказывает положительное влияние на его социализацию, психологическую устойчивость и активное развитие форм психической деятельности. Взаимодействие со сверстниками с нормативным развитием также благотворно влияет на конструктивное развитие личности, становление жизнедеятельности, мироощущения и мировосприятия. М.И. Земцова подчеркивала, что слабовидящие младшие школьники не могут перейти на более высокий уровень развития коммуникативных умений и навыков, т.к. дефекты зрения препятствуют полному и более объективному восприятия объектов и предметов окружающего мира, а также людей. Данная особенность обусловливает рассогласование в сознание ребенка представлений о реальном и идеальном мире [3, с. 18].

В экспериментальном исследовании Г.В. Григорьевой было показано, что у слабовидящих младших школьников развитие процессов коммуникации протекает значительно медленнее, чем у их сверстников с нормативным развитием, с преобладанием внеситуативно-познавательных форм общения. При этом у слабовидящих детей переход к внеситуативно-личностной форме общения становится крайне затруднительным, т.к. недостаточно развиты все познавательные процессы [4, с. 154].

Позицию Г.В. Григорьевой поддерживают не все ученые. Например, по мнению Г.В. Никулиной, дефекты зрения не всегда оказывают негативную роль на развитие коммуникативной сферы младших школьников. Зрительный дефект может и вовсе не оказывать никакого влияния на развитие коммуникативной сферы слабовидящего ребенка, а иногда может вызвать значительные отклонения.

Таким образом, анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что органические дефекты приводят к нарушению развития познавательных процессов, ограничивают межличностное взаимодействие и определяют их качество, а также обусловливают множество других отклонений в формировании и развитии личности слабовидящих детей.

Сводные результаты экспериментального исследования по карте наблюдений Д. Стотта представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики коммуникативных способностей по методике Д. Стотта (%)

Показатели	Слабовидящие младшие школьники	Младшие школьники группы-норма	Значимость различий по χ^2-критерию Пирсона
Недоверие	20	2	0,01
Апатия	20	3	0,05
Перепады активности и смена настроения	40	5	0,01
Избегание контактов с людьми	30	5	0,01
Беспокойство	10	4	0,05
Эмоциональное напряжение	10	6	0,05
Невротические симптомы	40	2	0,05

При анализе полученных результатов было выявлено, что у 20% от общего количества испытуемых отмечается недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; апатия проявляется у 40%, т.е. время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения. Избегание контактов с людьми, самоустранение наблюдается у 30% детей в группе. У 10% испытуемых проявляется большое беспокойство о том, «принимают» ли его взрослые. Эмоциональное напряжение также отмечается у 10% испытуемых. Невротические симптомы наблюдаются у 40% испытуемых. Острота их может зависеть от возраста ребенка; они также могут быть последствиями дефекта. Как показал анализ полученных результатов, слабовидящие младшие школьники в большей степени проявляют недоверие, апатию, эмоциональную тревожность и беспокойство. Все эти особенности могут оказывать негативное воздействие на коммуникативные способности детей. По-нашему мнению, выявленные особенности слабовидящих детей обусловлены их дефектом: они в большей степени привязаны к близким людям и поэтому проявляют недоверие при общении с окружающими людьми.

Сводные результаты исследования по анкете Т.А. Репиной представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты диагностики коммуникативных способностей по анкете Т.А. Репиной (%)

Показатели	Слабовидящие младшие школьники	Младшие школьники группы-норма	Значимость различий по χ^2-критерию Пирсона
Общительные	20	50	0,001
Не очень общительные	60	40	
Необщительные (малообщительные, замкнутые)	20	10	

20% слабовидящих детей и 50% детей группы-норма были отмечены учителями как очень общительные, предпочитающие постоянное взаимодействие со сверстниками и взрослыми. 60% слабовидящих детей и 40% детей группы-норма детей не очень общительные, в равной степени могут играть и с детьми, и одни, общаются лишь с небольшим количеством детей. 20% слабовидящих детей и 10% детей группы-норма были охарактеризованы как малообщительные, замкнутые, предпочитающие играть одни, отдельно от других детей. Полученные различия подтверждаются статистически χ^2-критерием Пирсона ($p = 0,01$).

Сводные результаты исследования по методике «Расскажи по картинке» представлены в табл. 3.

Ребенку давалось задание придумать рассказ, историю или сказку, опираясь при этом на сюжетную картинку. В табл. 3 представлены характеристики рассказов слабовидящих детей и детей группы-норма, составленные в соответствии с основными критериями оценки. Анализ полученных результатов позволяет отметить преобладание у слабовидящих детей отрицательных качеств расска-

Таблица 3

Характеристика рассказов детей по методике «Расскажи по картинке»

Критерии оценки	Отрицательные характеристики	Количество детей (%)		Положительные характеристики	Количество детей (%)	
		Гр. слабовид.	Гр. норма		Гр. слабовид.	Гр. норма
Форма рассказа	Простое перечисление элементов	40	10	Связное повествование	40	80
	Описание фрагментов картинки	20	10			
Типы предложений	Односложные и простые	60	20	Сложные и распространенные	40	80
Качество повествования	Отсутствие логики в высказывании	60	20	Логичность	40	80
	Отсутствие целостности	60	10	Целостность	40	90
	Незаконченность	60	10	Законченность	40	90
Качества образов героев рассказа	«Плоские» и невыразительные образы	60	20	Эмоциональность	30	30
				Подробность описаний, и характеристик	10	30
				Наделение героев чертами родных и друзей	0	20
Качества ведения рассказа	Периодическая помощь в течении всего рассказа	75	20	Полностью самостоятельное ведение рассказа	25	80
	Неумение использовать помощь взрослого	80	10	Умение использовать помощь взрослого	20	90
Качество интонаций	Бедность или отсутствие	70	10	Богатство	30	90
	Неадекватность использования	0	0	Адекватное использование	100	100
Качества сюжета	Отсутствие сюжета	60	10	Оригинальность	20	50
				Стереотипность	20	40

зов по картинке. У 60% детей в рассказах отсутствует сюжет, их повествования характеризуются отрывочными высказываниями, не связанными между собой логически и по смыслу. У 20% детей рассказ был представлен в виде описания фрагментов картинки и сравнения элементов. При построении сюжета только 20% слабовидящих детей демонстрируют оригинальный подход к сюжетосложению. Для построения рассказа по картинке большинство слабовидящих детей (60%), используют простые, односложные предложения. Только 40% слабовидящих детей пользуются для выражения своих мыслей сложными, распространенными предложениями и развернутыми фразами. Большая часть слабовидящих детей испытывает трудности в создании связного логического высказывания и в использовании монологической формы речи. В рассказах 60% слабовидящих детей отсутствует целостность, не прослеживается логика событий, возникший первоначальный сюжет теряется, и рассказ приобретает форму описания или перечисления элементов картинки. Таким образом, у большей части слабовидящих детей не сформированы навыки программирования связного высказывания, описания последовательного хода событий. Большинство рассказов слабовидящих детей остаются незаконченными. При завершении повествования прослеживается тенденция стереотипизации речи. Не все слабовидящие дети умеют воспользоваться помощью взрослого, и у 60% слабовидящих детей повествования остаются незавершенными, лишь 40% слабовидящих детей стремятся закончить рассказ. 60% слабовидящих детей используют в рассказах «плоские», невыразительные образы героев, у них нет подробного описания поведения и личностных качеств героев, изображенных на картинке. Это может быть связано с тем, что негативное влияние зрительного дефекта обусловливает затруднения в восприятии и характеристике образов. Образы, используемые в повествованиях части слабовидящих детей, в основном мало эмоциональные, не красочные, не одухотворенные, не охарактеризованы ни моральными, ни эстетическими качествами. Самостоятельное ведение всего рассказа отмечалось только у 25% слабовидящих детей. Остальным 75% слабовидящим детям требовалась периодическая помощь экспериментатора в течение всего рассказа. Помощь оказывалась детям и в начале работы, и в середине повествования, если ребенок терял линию сюжета, и на заключительном этапе, чтобы дети доводили рассказ до логического конца, т.е. экспериментатор в течение всего повествования стимулировал речь детей с помощью наводящих вопросов. Правильно помощью взрослого воспользовались только 20% слабовидящих детей. Многие слабовидящие дети, получавшие периодическую помощь, либо полностью игнорировали вопросы экспериментатора, либо отвечали на заданный вопрос и возвращались к своей прежней мысли, не воспользовавшись предложенной помощью. При повествовании дети исследуемой группы крайне редко использовали в речи разнообразные интонации. Богатая и адекватная интонационная окраска речи наблюдалась у 30% слабовидящих детей, главным образом у тех, кто пытался наиболее ярко и эмоционально описать и охарактеризовать героев своего рассказа, переживал события, происходящие с героями истории. Средний показатель использования частей речи в рассказах позволяет установить, что наименее используемыми в речи детей являются наречия, предлоги и прилагательные, а наиболее часто используются существительные и глаголы. Преобладание в высказываниях детей существительных можно связать с тем, что большинство детей в качестве рассказа использовали перечисления изображенных предметов и элементов картинки. Дети чаще пользовались простыми, односложными предложениями, состоящими из двух основных частей речи – существительных и глаголов. Детьми часто использовался прием «продлевания» ситуации, когда одно простое предложение соединялось с другим только благодаря союзам «потому что», «и», «или», «что» и др. Подобное «механическое» соединение частей рассказа демонстрирует слабые навыки в построении детьми с нарушениями зрения монологического высказывания, содержательного и интонационно богатого. Резкое снижение количества употребления в речи наречий и прилагательных значительно обедняет рассказы детей, поэтому такие положительные характеристики рассказов, как проработанность образов героев, адекватность интонирования и оригинальность сюжета отражены в повествовании у малого количества детей.

Таким образом, в процессе психолого-педагогического изучения уровня сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения были выявлены их специфические особенности. Одним из ярких проявлений выступает недоверие к окружающим людям, ситуациям, что, в свою очередь, может провоцировать возникновение тревожности по отношению к сверстникам. Также мы установили, что трудности коммуникативной деятельности в условиях зрительной недостаточности проявляются в низком уровне владения вербальными и невербальными средствами общения и их адекватного использования, в связи с чем наблюдаются проблемы в установлении контактов с окружающими и поддержании процесса общения.

Библиографический список

1. Вахобжонова З.Б. Коммуникативные умения и опыт их формирования у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции. *Психолого-педагогический поиск*. 2014; № 4 (32): 168 – 173.
2. Григорьева Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения. *Дефектология*. 1998; № 5: 12 – 16.
3. Кожанова Н.С. Состояние сформированности коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения. Специальное образование. 2009; № 2 (14): 18 – 29.
4. Кузьменкова Н.Ю. Своеобразие коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи. *Вестник Поморского университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010; № 2: 154 – 158.

References

1. Vahobzhonova Z.B. Kommunikativnye umeniya i opyt ih formirovaniya u doshkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi v usloviyah obrazovatel'noj integracii. *Psihologo-pedagogicheskij poisk*. 2014; № 4 (32): 168 – 173.
2. Grigor'eva G.V. Osobennosti vladeniya neverbal'nymi sredstvami obscheniya doshkol'nikami s narusheniyami zreniya. *Defektologiya*. 1998; № 5: 12 – 16.
3. Kozhanova N.S. Sostoyanie sformirovannosti kommunikativnyh umenij doshkol'nikov s narusheniyami zreniya. Special'noe obrazovanie. 2009; № 2 (14): 18 – 29.
4. Kuz'menkova N.Yu. Svoeobrazie kommunikativnyh umenij doshkol'nikov s obschim nedorazvitiem rechi. *Vestnik Pomorskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2010; № 2: 154 – 158.

Статья поступила в редакцию 03.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00511

Betkenova M.S., *Master of Humanities (translation studies), senior teacher, Kazakh National University of Arts (Nur-Sultan Kazakhstan), E-mail: suess@bk.ru*
Zhumasheva G.K.*, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Kazakh National University of Arts (Nur-Sultan, Kazakhstan), E- mail: ersultanali@mail.ru*
Bulebayeva A.K., *Master of Humanities (English philology), senior teacher, Kazakh National University of Arts (Nur-Sultan, Kazakhstan), E-mail: Alima.bulebayeva@mail.ru*

CULTURAL APPROACH IN HUMANITARIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article studies the process of humanization of education on the basis of a cultural approach. The purpose of the work is to justify the need of the educational system for the humanization of education by forming a value consciousness of the individual, organizing a cultural and information space. Methods that are used in the research: analytical, modeling, event method, competent method, sociological survey. Such scientific results have been obtained in the research: the value orientation of young people was studied, needs (consumer or spiritual) were identified in a critical way, various opinions were analyzed, ways of forming an educational and cultural environment, the value consciousness of young people were described, the increase of the value competence of the trainees was shown, the need for introducing a cultural approach into the educational process is shown.

Key words: **humanitarization of education, value orientation of young people, cultural approach.**

М.С. Беткенова, *магистр гуманитарных наук (переводческое дело), ст. преп., Казахский национальный университет искусств, г. Нур-Султан, E-mail: suess@bk.ru*
Г.К. Жумашева*, канд. филол. наук, ст. преп., Казахский национальный университет искусств, г. Нур-Султан, E-mail: ersultanali@mail.ru*
А.К. Булебаева, *магистр гуманитарных наук (английская филология), ст. преп., Казахский национальный университет искусств, г. Нур-Султан, E-mail: Alima.bulebayeva@mail.ru*

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена изучению процесса гуманитаризации образования на основе культурологического подхода. Цель работы – обоснование потребности образовательной системы в гуманитаризации образования путем формирования ценностного сознания личности, организации культурно-информационного пространства. Используемые в работе методы – аналитический, моделирование, событийный метод, компетентностный метод, социологический опрос. В процессе исследования получены научные результаты: изучена ценностная ориентация молодежи, выявлены ее потребности (потребительские или духовные), проанализированы в критическом плане различные мнения, описаны способы формирования образовательно-культурной среды, ценностного сознания молодежи, методы повышения ценностной компетентности обучаемых, показана потребность во внедрении в образовательный процесс культурологического подхода. Новизна работы заключается в использовании междисциплинарной методологической парадигмы, направленной на использование знаний из различных областей науки и комплексных методов.

Ключевые слова: **гуманитаризация образования, ценностные ориентации молодежи, культурологический подход, образовательно-культурная среда, массовая культура, самореализация, личность.**

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью разрешения ряда противоречий в современном обществе. К ним можно отнести, с одной стороны, кардинальные преобразования, осуществляемые в социуме; с другой – интенсивно развивающиеся рыночные отношения, расширяющийся глобальный рынок, способствующий формированию рынка услуг, где человек с маркетинговым сознанием становится товаром. А.М. Акопян, Л.А. Бабитова отмечают, что «реализация рыночных отношений превращает мир в глобальный мегамаркет, подчиняющийся жестким правилам рыночной эпохи, согласно которым все продается и покупается» [1, с. 64], а человек превращается в человека-массу, интересующегося только материальными ценностями. Х. Ортега -и- Гассет утверждает, что современное общество «поражено тяжелой болезнью – засильем бездуховного, лишенного каких-либо стремлений человека» [2]. Проведенный нами социологический опрос, направленный на выявление интересов молодежи (потребительских или духовных), ее ценностных ориентаций, показал, что у большинства студентов преобладают потребительские запросы. У них приоритетны такие ценности, как прагматизм, безразличие, отсутствие интереса к чтению книг, принятие норм и установок массовой культуры.

А между тем духовные ценности способствуют постижению смысла жизни и деятельности человека. Поэтому Л.В. Вершинина утверждает, что «без ориентации на воспроизводство и созидание ценностей, определяющих сущность жизни человека (сущее), ориентирующих его на духовно-практическое освоение действительности (должное), не удастся создать условия для жизни, достойной человека» [3; 4]. Противоречие в сфере культуры проявляется и в несовместимости понятий «элитарная культура» и «массовая культура», во все большем разрыве между ними, когда утрачиваются позиции традиционных культурных ценностей, и акценты смещаются все больше и больше в сторону массовой культуры; В образовательной сфере противоречие проявляется в несовместимости требований законов и положений государства с недостатками, имеющимися в сегодняшней образовательной среде, в частности, с кризисом в области духовно-нравственного воспитания. А между тем в Законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России акцентируется особое внимание на нравственно-культурном воспитании личности, развитии его в эстетическом и духовно-идейном планах. Современная образовательная среда не удовлетворяет требованиям данных законов о воспитании личности, поскольку происходит дегуманизация ее, что приводит к возникновению проблем с социальной адаптацией обучаемых, в большинстве случаев подвергающихся влиянию культурных моделей Запада. Дегуманизация сознания субъектов образования происходит потому, что студенчество представляет собой социальную группу, не достигшую еще высокой степени когнитивной зрелости, поскольку еще не умеет полностью пользоваться навыками критического мышления, критически анализировать суждения, не имеет еще навыков самостоятельного принятия решений. Именно эти развитые интеллектуальные способности и выступают показателем их когнитивной незрелости. Для большинства студентов все еще характерна безответственность, неумение критически анализировать свои поступки, отделять «хорошее» от «плохого», что и способствует формированию их девиантного поведения. Для предотвращения деструктивного поведения молодежи приемлемым представляется нам организация педагогических условий для саморазвития личности в плане ее самореализации. В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) самореализация характеризуется как желание человека стать тем, кем он может стать. А. Маслоу считал, что «в процессе самореализации человек стремится «выразить себя», реализовать свои интенции, самоутвердить себя как личность» [4]. В педагогике процесс самореализации студенческой молодежи рассматривается с точки зрения инвайронментального подхода, когда личность характеризуется как включенный в экологию вмещающего социума (в образовательный процесс вуза) саморазвивающийся феномен. В этом случае самореализация личности осуществляется в контексте образовательной среды. В этом плане эффективным представляется личностно ориентированный подход, предложенный В.В. Анисимовым, О.Г. Грохольской, Н.Д. Грохольской, согласно которому «саморазвитие личности и его самовоспитание осуществляются на протяжении трех этапов:

1) определение цели в процессе самопознания себя, определение своего идеального (Я-идеальное), взятие на себя самообязательства;

2) деятельность по выполнению намеченного (способы воздействия на себя – самоубеждение, самоободрение, самоформирование);

3) подведение итогов намеченного» [5].

Данный подход составляет основу методологии гуманистической психологии и педагогики. Он способствует как повышению мотивации обучения и получению знаний, так и вовлекает студентов в процесс познания, а также побуждает к эмоциональному освоению мира. Вместе с тем данный подход не совсем четко решает задачи самоопределения личности в отношении занимаемой им позиции по отношению к миру и другим личностям, не решает проблемы ценностного самоопределения, не определяет стратегии реализации видов деятельности на указанных этапах. Поэтому нам представляется приемлемым в целях гуманитаризации образовательной среды использование культурологического подхода, основные положения которого были разработаны в трудах В.С. Библера, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенина, Г.К. Чижаковой, Л.П. Разбегаевой. Значимость такого подхода состоит в том, что «культурные ценности, привитые обучаемым, составляют основу их нравственного сознания. Кроме того, культура, по мысли Ю.В. Сенько, выступает как форма, среда и условие сотворчества» [6]. Культурологический подход определяется Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловской в качестве основного способа построения и развития образования. В этом случае образование рассматривается как «способ становления человека в культуре, где личность не только потребляет культуру, но и создает ее» [7]. Поэтому Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловская считают, что «гуманитаризация образовательной среды необходима вследствие понимания того факта, что ядром личности является ее гуманитарная составляющая, а педагогическая деятельность является гуманитарным феноменом» [7, с. 149].

А.К. Мынбаева утверждает, что «тенденция к гуманизации образования проявляется через гуманитаризацию образования, т.е. через расширение блока социально-гуманитарных дисциплин в содержании образования, а также изменение подходов в организации обучения и воспитание его качеств» [8, с. 40]. Б.З. Вульфов предлагает «гуманитаризировать образовательную среду через гуманизацию воспитания. В этом случае, по мнению ученого, следует решить две задачи: а) совершенствование структуры системы, иерархии подструктур внутренних и внешних связей во имя удовлетворения и развития физических и духовных потребностей воспитуемого, отвечающих целям образования человека; б) ориентация всех компонентов системы на развитие социальности человека, человечности в действиях, отношениях и в общении» [9].

Культурологический подход в образовательной системе позволяет рассматривать ее в качестве целостной культурно-образовательной среды, в рамках которой происходят культурные события, превалируют культурные образцы жизни, культурные ценности. Приобщение студентов к культурным ценностям в рамках такой среды осуществляется путем организации и проектирования культурной среды, в которой студенты могут приобщаться к культурным ценностям, осмысливая и переживая их [7, с. 137]. Культура рассматривается и многими другими учеными как совокупность ценностей, норм, совокупность ценностных механизмов приспособления, помогающих человеку адаптироваться к внешней среде при помощи знания ценностных принципов культуры [10].

«Культурные ценности подразделяются на группы: к первой группе относятся выдающиеся произведения интеллектуального, художественного и религиозного творчества. В эту же группу включаются выдающиеся архитектурные сооружения, уникальные произведения ремесленного творчества, археологические и этнографические раритеты. Ко второй группе ценностей относятся принципы совместного существования людей: нравы, обычаи, стереотипы поведения и сознания, оценки, мнения, интерпретации, которые ведут к интеграции общества, росту взаимопонимания между людьми» [11]. Именно ценности второй группы способствуют социализации обучаемых в культурной среде (нормы), оказывают содействие в регулировании общения (постулаты общения), поведения (стереотипы).

Как видим, культура – это не только артефакты культурного творчества, с которыми можно знакомить обучаемых в ходе проведения разнообразных культурных мероприятий. К культуре относятся и ценности, регулирующие общение людей, способствующие их взаимопониманию. Поэтому задача культурологического подхода в образовательной среде состоит, прежде всего, в формировании у обучаемых нравственных ценностей. Именно нравственные ценности, выступающие как ядро личности, составляют основную задачу воспитания индивида. Главная педагогическая функция ценностей состоит в том, что они формируют ценностные ориентации человека, регулируют его жизнедеятельность. Для приобщения студентов к культурным ценностям необходимым представляется нам формирование у них также мировоззренческих установок, мировоззрения, ценности знаний, суждений о нормах и стереотипах, регулирующих поведение личности. Для этого представляется целесообразным создание педагогических условий, под которыми понимаются «объективно существующие внешние обстоятельства организации педагогической деятельности, реализующие сознательную деятельность личности с учетом ее внутренних потребностей и закономерностей развития» [12, с. 175]. К педагогическим условиям, способствующим внедрению культурологического подхода в процесс образования, является организация культурно-образовательной среды как культурно-развивающего пространства, в рамках которой организуются выставки, театральные студии, студенческие театры, демонстрируются информационные стенды и др.

Следующими методами, оказывающими содействие в формировании ценностного сознания личности, являются:

1) метод самоактуализации личности, когда она в ходе развития ‘Я-образа’ определяет те сферы деятельности, которые обладают значимостью для нее;

2) метод выявления своих ценностных ориентаций (позитивных или негативных);

3) компетентностный метод, способствующий повышению культурной компетенции личности;

4) метод интериоризации ценностей общества во внутреннюю познавательную деятельность, в ходе актуализации которой личность удовлетворяет свои потребности в осознании ценностей и оценке их. При этом личность осуществляет сознательный выбор значимых для себя ценностей, переживает и стремится перечувствовать их в эмоциональном плане, выражая свое субъективное отношение к ним и вкладывая в них определённый личностный смысл, поскольку ценности понимаются как переживаемое личностью отношение к миру, к окружающим.

Таким образом, внедрение культурологического подхода в образовательную среду способствует как гуманитаризации образовательной среды, как среды, организующей и создающей педагогические условия общения и получения знаний индивидами, формирования их ценностного сознания в процессе актуализации механизмов их развития, так и оказывает содействие обучаемым в осознании ценностей культуры и осмыслении их стратегии.

Библиографический список

1. Акопян А.М., Бабитова Л.А. Лингвистический ландшафт глобализации. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2016; № 12 (66): 52 – 58.
2. Ортега-и-Гассет Х. *Восстание масс. Эстетика. Философия культуры.* Москва: Издательство «Весь мир», 1991.
3. Вершинина Л.В. *Формирование ценностного сознания будущего учителя в аксиологическом, педагогическом пространстве.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Оренбург, 2009.
4. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Издательство Harper, 1970.
5. Анисимов В.В., Грохольская О.Г. Никандрова Н.Д. *Основы общей педагогики.* Москва: 2006.
6. Сенько Ю.В. *Гуманитарные основы педагогического образования.* Москва: Академия, 2000.
7. Сенько Ю.В. Фроловская М.Н. *Педагогика понимания.* Москва: Дрофа, 2007.
8. Мынбаева А.К. *Основы педагогики высшей школы.* Алматы, 2013.
9. Вульфов Б.З. Иванов В.Д. *Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках.* Москва: УРАО, 1997.
10. Kroeber A.L., Kluchohn C. *Culture: a critical review of contensand definitions.* Cambridge: M.A. Harvard University Press, 1961.
11. Садохин А.П. *Основы теории межкультурной коммуникации*. Москва: КИОРУС, 2004.
12. Камелина В.А., Кузьмин В.К., Кузьмин Н.В., Апакаев П.А. Петрова Т.Н. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности будущих педагогов средствами национальной культуры. *Вестник Чувашского Государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева.* 2014; № 4 (84): 173 – 180.

References

1. Akopyan A.M., Babitova L.A. Lingvisticheskij landshaft globalizacii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2016; № 12 (66): 52 – 58.
2. Ortega-i-Gasset H. *Vosstanie mass. `Estetika. Filosofiya kul'tury.* Moskva: Izdatel'stvo «Ves' mir», 1991.
3. Vershinina L.V. *Formirovanie cennostnogo soznaniya buduschego uchitelya v aksiologicheskom, pedagogicheskom prostranstve*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2009.
4. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Harper, 1970.
5. Anisimov V.V., Grohol'skaya O.G. Nikandrova N.D. *Osnovy obschej pedagogiki*. Moskva: 2006.
6. Sen'ko Yu.V. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya.* Moskva: Akademiya, 2000.
7. Sen'ko Yu.V. Frolovskaya M.N. *Pedagogika ponimaniya*. Moskva: Drofa, 2007.
8. Mynbaeva A.K. *Osnovy pedagogiki vysshej shkoly.* Almaty, 2013.
9. Vul'fov B.Z. Ivanov V.D. *Osnovy pedagogiki v lekciyah, situaciyah, pervoistochnikah.* Moskva: URAO, 1997.

10. Kroeber A.L., Kluchohn C. *Culture: a critical review of contensand definitions.* Cambridge: M.A. Harvard University Press, 1961.
11. Sadohin A.P. *Osnovy teorii mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: KIORUS, 2004.
12. Kamelina V.A., Kuz'min V.K., Kuz'min N.V., Apakaev P.A. Petrova T.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya `etnopedagogicheskoj kompetentnosti buduschih pedagogov sredstvami nacional'noj kul'tury. *Vestnik Chuvashskogo Gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I.Ya. Yakovleva.* 2014; № 4 (84): 173 – 180.

Статья поступила в редакцию 28.05.20

УДК 37.072 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00512

***Burnasheva E.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: bep59@yandex.ru*
***Kalinina O.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: kalininaolga23@yandex.ru*

LEAN PRODUCTION TECHNOLOGY IN THE INNOVATIVE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article deals with the problem of readiness of heads of educational organizations to carry out managerial activities in the conditions of innovative changes. The results of diagnostics of the studied problem are presented, its quantitative and qualitative indicators are revealed. They made it necessary to develop a retraining program to train the administration of schools, pre-school and additional education institutions in effective management technologies. The program includes modules based on the use of the concept of lean manufacturing in education, aimed at developing the personal and professional potential of the managerial category, which examines the theoretical and organizational aspects of strategic planning, managerial decision-making, staff motivation management, time management. The results of the implementation of the program will correlate with the strengthening of readiness for innovative management.

Key words: **lean education, innovative management, the willingness of managers, a continuing education program.**

***Э.П. Бурнашева,** канд. пед. наук, доц., проф., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: bep59@yandex.ru*
***О.В. Калинина,** канд. психол. наук, доц., проф., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: kalininaolga23@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА В ИННОВАЦИОННОМ УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках научного гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности ШГПУ-ЮУрГГПУ № 25Н от 13.04.2020.

В статье рассматривается проблема готовности руководителей образовательных организаций к осуществлению управленческой деятельности в условиях инновационных перемен. Приводятся результаты диагностики исследуемой проблемы, выявляются ее количественные и качественные показатели. Они обусловили необходимость разработки программы переподготовки для обучения администрации школ, учреждений дошкольного и дополнительного образования технологиям эффективного управления. Программа включает модули, основанные на использовании концепции бережливого производства в образовании, направленные на развитие личностного и профессионального потенциала категории управленцев, в которых рассматриваются теоретические и организационные аспекты стратегического планирования, принятия управленческих решений, управления мотивацией персонала, тайм-менеджмента. Результаты внедрения программы позволят коррелировать с укреплением готовности к инновационному управлению.

Ключевые слова: **бережливое образование, инновационное управление, готовность руководителей, программа повышения квалификации.**

В условиях социально-экономической глобализации общества актуализируется проблема обеспечения конкурентоспособности различных организаций, в том числе и образовательных. Требования, определяемые Концепцией модернизации образования [1], предполагают наличие у руководителей образовательных учреждений управленческих компетенций, направленных на принятие решений, адекватных изменениям в социуме, на внедрение инновационных преобразований. Для успешного управления инновационной деятельностью в сфере образовательных услуг возможно определить такие компетенции, как владение формальной и неформальной коммуникацией, принятие управленческих решений в условиях неполной информированности, мышление, ориентированное на конечный результат [2].

С целью изучения уровня готовности руководителей образовательных организаций к использованию инновационных подходов на базе факультета дополнительного образования были проведены исследования среди директоров школ и заведующих детскими садами города Шадринска, Шадринского, Петуховского, Звериноголовского районов Курганской области. В опросе приняли участие 41 человек. На основе проведения тематического научно-методического семинара в рамках Zoom-конференции были выявлены проблемные моменты, работа над устранением которых и определила цель данного исследования – разработку программы повышения квалификации руководителей «Применение концепции бережливого производства в инновационном управлении образовательной организацией».

Феномен концепции бережливого производства спроецирован на образовательную сферу достаточно недавно. В 2018 году в России появились первые пилотные площадки на базе общеобразовательных школ и детских садов, чуть раньше начался опыт использования Lean-технологий в образовательном процессе вузов [3]. Впервые принципы концепции бережливого производства обобщили теоретики Дж. Вумек и Д. Джонс. Для образовательной сферы формулу Lean & Training устранения потерь в управлении процессами позднее разработал С.И. Погребняк [4]. Элементы бережливого производства использовали в организации работы еще в конце XX века российские педагоги М.П. Щетинин и Г.А. Китайгородская.

Современный руководитель образовательной организации выступает в качестве гаранта преобразований, его эффективность измеряется качеством управленческих решений в управлении инновационной деятельностью в педагогическом коллективе.

В результате опроса учителей нескольких школ обнаружилось, что педагоги хотят видеть в качестве руководителя управленца, одновременно являющегося как формальным, так и неформальным лидером, который способен брать на себя ответственность за креативные решения, поддерживать нестандартные подходы к организации учебного процесса по отдельным дисциплинам. Среди важных условий успешного развития организации было обозначено создание комфортных условий для внутренней и внешней среды взаимодействия.

Для констатации уровня управленческой компетентности руководящего состава учреждений образования совместно с Отделом образования администрации города Шадринска была применена специальная и валидная методика В.Е. Клочко и О.М. Краснорядцевой [5], позволившая выявить уровень готовности к инновационным преобразованиям директоров школ, заведующих детскими садами и их заместителей, всего 34 человека.

Шкала «Инициативность» обнаружила высокий уровень ответственности при принятии управленческих решений в условиях неопределенности и риска всего лишь у 4 человек (12%). Ими выбраны варианты ответов об открытии собственного бизнеса, организации предпринимательской деятельности, готовности идти на обоснованный риск. 6 человек (20%) руководителей показали средний уровень готовности, предпочитая работать в условиях стабильной ситуации в государственном секторе, принимать алгоритмизированные управленческие решения. Остальные реципиенты обнаружили достаточно низкий уровень восприятия инноваций, выраженный в избегании ответственности, нежелании принимать решения без установок от вышестоящих органов.

По шкале инновационных перемен в организационной работе установлено, что 20 человек (60%) выбирают творческий подход в выполнении рутинной работы, предпочитают реализовывать свой личностно-профессиональный потенциал в поиске новых интересных возможностей, считают необходимым и важным качеством для эффективного руководства заниматься личностным ростом. Один из директоров школ показал низкий уровень восприятия перемен по данной шкале. Это отразилось в приверженности к консервативному управлению, сопротивлению переменам, принятии инертных управленческих решений.

23 человека продемонстрировали высокий уровень по шкале готовности перехода к инновационным изменениям. Однако почти треть опрошенных (11 человек) отметили, что для них трудно даются различные изменения, которые нарушают привычный, сложившийся жизненный и рабочий уклад, они занимают позицию «избегания» ответственности при принятии решений.

После данной диагностики была проведена Zoom-видеоконференция с руководителями образовательных организаций, во время которой были озвучены основные проблемы, связанные с недостаточной профессиональной подготовкой их к управленческой деятельности, а также обозначившиеся в период организации дистанционного обучения в связи с форс-мажорными обстоятельствами в период пандемии. Обозначим основные из них.

1. Недостаточный уровень управленческой компетентности некоторой части руководителей. По данным Отдела образования, из 21 руководителя образовательных организаций лишь 5 человек прошли профессиональную переподготовку по программе «Менеджмент организации. Управление образованием» в последние 4 года. Остальные 15 руководителей организаций не повышали и не обновляли свои знания по проблемам управленческой направленности в течение более шести лет. А один из директоров школ (стаж 9 лет) вообще не изучал основ управления организацией.

2. Неумение руководителями рационально организовать собственное рабочее время и рабочее время подчиненных. Слабое использование возможностей делегирования полномочий. Эмоциональная и нервная перегрузка.

3. Трудности в обеспечении выполнения стратегического плана развития образовательной организации: необходимость командной работы, создания временных рабочих групп для творческо-проектной деятельности, привлечение различных представителей педагогического коллектива и общественности, что будет способствовать распределенному руководству [6].

4. Слабое методическое обеспечение дистанционного обучения в контексте наполняемости содержанием учебных предметов на уровне отдельных педагогов-предметников, неготовность учителей работать в различных обучающих программах. Заместители директоров школ практически не координировали отчетные мероприятия, вследствие чего учащимся приходилось выполнять в день по несколько объемных творческих работ либо тестовых заданий.

5. Недостаточное использование системного и процессного подходов в организации учебного процесса в целом. Лишь в двух школах использовалась практика модульного проведения занятий, что обеспечивало эффективность выполнения учащимися домашней работы.

6. Нежелание перестраивать процесс обучения преподавателями предпенсионного и пенсионного возраста затрудняет осуществление инновационных перемен. Эта проблема обусловлена дефицитом молодых учительских кадров.

7. Несовершенная информационно-техническая база, включающая недостаточное обеспечение обучающихся персональными компьютерами и перебоями в сети Интернет.

Все вышеизложенное позволяет говорить о наличии у управленцев достаточного личностно-профессионального потенциала для изучения основ образовательного менеджмента и маркетинга [7].

Данный вывод и обозначенные проблемы послужили отправной точкой для разработки на базе факультета дополнительного образования университета программы повышения квалификации «Развитие профессиональной готовности руководителей образовательных организаций к инновационному управлению», которая включает изучение основ бережливого производства для организации образовательного процесса. Использование концепции бережливого производства в образовательной сфере приемлемо, так как в качестве производственного рассматривается процесс обучения и воспитания.

Программа рассчитана на 72 часа. Она разбита на тематические проблемные модули в соответствии с основными этапами управления: целеполагание, планирование, организация деятельности, мотивация персонала, контроль и корректировка действий.

1. Целеполагание. В основе любого процесса заложено достижение определенной цели – изменения качественного состояния процесса. Данный модуль предусматривает изучение основ дисциплины «Государственная политика в области образования» (слушатели работают с нормативными документами, отвечают на вопросы, разработанные для анализа статей из специальных периодических изданий). Изучается дисциплина «Стратегии регионального развития образования» (анализируются федеральные и региональные программы в сфере образовательных услуг, реализуемые в регионе). В рамках концепции бережливого производства предлагается методика SMART-анализа, которая призвана помочь в определении основных целей на основе обобщения полученной информации, установить реальные сроки выполнения работы, определить уровень достаточного ресурсообеспечения, поставить четкие и конкретные задачи для конкретных этапов работы.

2. Планирование. Планирование основывается на аналитической работе, определении путей достижения поставленных целей. На данном этапе руководитель вынужден принимать управленческие решения, от рациональности которых будет зависеть процесс выполнения заданий. Второй модуль включает изучение содержания курса «Методы принятия управленческих решений», в котором рассматриваются технологии и методы выполнения задач. Правильное планирование требует применения технологий SWORT-анализа и PEST-анализа. Управленцы должны определить и оценить сильные и слабые стороны, возможности и угрозы в различных аспектах развития организации, а также учесть влияние политических, социальных, экономических и технологических факторов динамичной внешней среды. Использование этих инструментов анализа позволит разработать план достижения целей с наименьшими потерями, включающий только ту работу, которая будет иметь ценность для обеспечения конкурентоспособности учреждения.

Этап планирования основывается на знании законодательной и нормативной базы. Чтобы все принимаемые решения соответствовали требованиям, каждый руководитель должен изучить курс «Организационно-правовые основы управления образовательной организацией». Важным знаниевым компонентом при планировании является изучение дисциплины «Экономика организации», позволяющей описать и пояснить закономерности обеспечения процесса обучения, выбрать аргументированную экономическую стратегию, сформировать тактические мероприятия для успешной адаптации образовательной организации в конкурентоспособной внешней среде.

Так как современная образовательная организация оказывает образовательные услуги, то для внедрения инноваций необходимо учитывать, что конкретно, каким образом и для какой категории потребителей будет востребовано. Знание маркетинга образовательных услуг помогает в реализации таких инструментов бережливого производства, как SMED – быстрая переналадка и Just-in-time – применение точно в срок. При планировании необходимо мобильно реагировать на быстрые изменения, которые происходят в окружающей среде, а также видеть зону ближайшего развития для некоторых видов обучающей деятельности: это различные элективные курсы, кружковые занятия, дистанционные курсы, которые будут приносить ценность и детям, и родителям, и обществу, обеспечат востребованность образовательных услуг. Проблема набора в некоторые внеклассные группы и слабая наполняемость факультативных занятий обусловлена незнанием особенностей такого феномена бережливого производства, как «вытягивающее» и «выталкивающее» производство.

3. Организация деятельности. Рациональная организация работы дает эффективный результат. Важным показателем в обеспечении выполнения поставленных задач будет наличие адекватной организационной структуры предприятия. Она будет успешной, если все сотрудники будут настроены на выполнение миссии организации, а каждый член педагогического коллектива будет четко представлять свои обязанности и осуществлять конкретно обозначенные для него виды деятельности. Эти вопросы изучает курс «Основы менеджмента».

В соответствии с концепцией бережливого производства для успешной организации исполнения принятых планов выстраивается поток создания ценностей, который разбивает весь образовательный процесс на его составляющие (подпроцессы). Определение работы, приносящей ценности в достижении целей, выделение времени и видов работы, не приносящих ценности, называемых потерями, позволит сократить время, необходимое на передвижение в учебные аудитории, транспортировку при обеспечении питания учащихся, нерациональное использование кадрового потенциала и др.

Для понимания сути данного модуля слушателям предлагается освоить предмет «Управление инновациями», рассматривающий создание новых или модернизированных технологий, позволяющий находить нестандартные организационно-технические решения в ситуациях неопределенности и при непредвиденных обстоятельствах (например, организация дистанционного обучения в условиях пандемии).

4. Мотивация персонала. В процессе освоения модуля «Управление мотивацией персонала образовательной организации» руководители изучают методики исследования мотивации сотрудников, что поможет определить точные направления стимулирования педагогов. При помощи теста Ф. Герцберга они смогут определить ведущие мотивы у каждого работника и, опираясь на полученную информацию, сформировать условия для реализации потребностей отдельно взятой личности.

Собеседование с управленческим корпусом образовательных учреждений показало, что большинство руководителей отождествляют термины «мотивация» и «стимулирование». При изучении этого модуля акцентируется их различие. В основу заложена система В.И. Герчикова, достаточно логично определяющая способы стимулирования сотрудников в соответствии с типами их трудовой мотивации.

Основной функционал этапа мотивации – решение задачи заинтересованности коллектива в достижении поставленных целей, в выполнении миссии образовательной организации. Сформировать положительную мотивацию поможет практикум командообразования, организованный в спонтанных группах слушателей – руководителей. Содержание данного модуля усилит ценности и уменьшит организационные потери на предыдущих этапах управления.

5. Контроль. Модуль, изучающий контрольную функцию в процессе управления, включает типологию контроля, его роль в корреляции с поставленной целью управления, необходимости корректировки результатов принятых управленческих решений. Любой контроль призван способствовать снижению издержек за счет внедрения эффективных организационных изменений. Концепция бережливости предусматривает визуальный контроль, что позволяет комплексно представить любой подпроцесс или процесс в целом графически, использовать графики, план-сетки для равномерного распределения отчетных мероприятий, своевременной сдачи обязательной документации, пополнении материально-технических ресурсов.

Программа повышения квалификации включает еще один модуль – *Технологии личностного роста.* В процессе изучения его содержания акцентируются проблемы, связанные с готовностью руководителей образовательных организа-

ций, а также членов их управленческих команд к непрерывному развитию своего личностно-профессионального потенциала. Рассматриваются принципы непрерывного совершенствования Кайдзен и системы стандартизации 5S. Отдельное занятие посвящено основам тайм-менеджмента.

По итогам обучения по представленной программе повышения квалификации управленческие команды образовательных учреждений в составе 3 – 4 человек защищают разработанный на основе аналитической работы проект «Картирование потока создания ценностей в образовательном процессе» и аргументируют свои решения.

Апробация программы повышения квалификации ««Развитие профессиональной готовности руководителей образовательных организаций к инновационному управлению» послужила отправной точкой для разработки дистанционной программы профессиональной переподготовки «Менеджмент организации. Управление образованием» для руководителей школ и детских садов по заявке Центров занятости региона в рамках реализации Федеральной программы «Старшее поколение». Первыми слушателями программы стали 14 управленцев предпенсионного и пенсионного возраста, в основном работающие в сельских малокомплектных школах и детских садах.

Библиографический список

1. *Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы.* Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. Available at: http://static.government.ru/ media/files/ mlorxfXbbCk.pdf
2. Пономарева Е.В., Иванова Т.Д. Современные тенденции в формировании личного бренда руководителя. *Лидерство и менеджмент.* 2018; Т. 5, № 4: 141 – 152.
3. Бурнашева Э.П. Использование инструментов бережливого производства в проектировании образовательного процесса. *Интеграция образования.* 2016; № 1: 105 – 111.
4. Погребняк С.И. *Бережливое производство. Формула эффективности.* Москва: Триумф, 2013.
5. Краснорядцева О.М., Баланев Д.Ю., Щеглова Е.А. Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности». *Сибирский психологический журнал.* 2011; № 40: 164 – 175.
6. Иваненко И.А. Подготовка руководителей школ в условиях модернизации современного российского образования. *Современные проблемы науки и образования.* 2014; № 4. Available at: http://www.science-education.ru/ru/ article/ view?id=14469
7. Ганаева Е.А. Возможности методического маркетинга в формировании профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций. *Современные проблемы науки и образования.* 2018; № 3: 98 – 106.

References

1. *Koncepciya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody.* Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2014 g. № 2765-r. Available at: http://static.government.ru/ media/files/ mlorxfXbbCk.pdf
2. Ponomareva E.V., Ivanova T.D. Sovremennye tendencii v formirovanii lichnogo brenda rukovoditelya. *Liderstvo i menedzhment.* 2018; T. 5, № 4: 141 – 152.
3. Burnasheva `E.P. Ispol'zovanie instrumentov berezhlivogo proizvodstva v proektirovanii obrazovatel'nogo processa. *Integraciya obrazovaniya.* 2016; № 1: 105 – 111.
4. Pogrebnyak S.I. *Berezhlivoe proizvodstvo. Formula `effektivnosti.* Moskva: Triumf, 2013.
5. Krasnoryadceva O.M., Balanev D.Yu., Scheglova E.A. Diagnosticheskie vozmozhnosti oprosnika «Psihologicheskaya gotovnost' k innovacionnoj deyatel'nosti». *Sibirskij psihologicheskij zhurnal.* 2011; № 40: 164 – 175.
6. Ivanenko I.A. Podgotovka rukovoditelej shkol v usloviyah modernizacii sovremennogo rossijskogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2014; № 4. Available at: http://www.science-education.ru/ru/ article/ view?id=14469
7. Ganaeva E.A. Vozmozhnosti metodicheskogo marketinga v formirovanii professional'noj kompetentnosti rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2018; № 3: 98 – 106.

Статья поступила в редакцию 20.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00513

***Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
***Pankova A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: pankovaaa@gmail.com*

ON CHARACTERISTIC FEATURES OF FORMING THE PROGRAMS FOR TEACHING THE MUSICAL DISCIPLINES WITH USING DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES. The article considers features of forming training programs for various musical disciplines with the use of music computer technologies in the implementation of remote musical and educational process. The authors of the article draw attention to characteristic features inherent in artistic and creative disciplines, highlighting the most appropriate approaches to the formation of educational programs in this area with the participation of distance educational technologies and the Moodle distance learning system. Using concrete examples, we consider the educational elements of the Moodle distance learning system, which allow us to organize the process of training teachers-musicians in the field of teaching methods of music theory and music performance disciplines in the context of the functioning of e-learning processes.

Key words: **distance music education, distance learning system Moodle, remote learning tools, distance musical education.**

***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*
***А.А. Панкова**, 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: pankovaaa@gmail.com*

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрены особенности формирования программ обучения различным музыкальным дисциплинам с применением музыкально-компьютерных технологий в условиях реализации дистанционного музыкально-образовательного процесса. Авторы статьи обращают внимание на характерные черты, свойственные художественно-творческим дисциплинам, выделяя наиболее целесообразные подходы к формированию образовательных программ в этой сфере с участием дистанционных образовательных технологий и системы дистанционного обучения MOODLE. На конкретных примерах рассматриваются учебные элементы системы дистанционного обучения MOODLE, позволяющие организовать процесс обучения педагогов-музыкантов в области методики преподавания музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских дисциплин в условиях функционирования процессов электронного обучения.

Ключевые слова: **дистанционное музыкальное образование, музыкальное творчество, система дистанционного обучения MOODLE, инструменты организации удаленного обучения, электронное обучение.**

Дистанционное обучение (ДО) становится все более популярной формой организации учебного процесса в различных областях знаний.

Выделим два основных направления, которые необходимо развивать при реализации систем ДО:

а) методология и методика ДО (педагогический дизайн и др.), которые обеспечивают методологическую основу и методическую поддержку как преподавателей в процессе создания электронных учебных курсов (ЭУК), так и пользователей созданных курсов. Кроме того, в рамках данного направления будут

изучаться перспективные возможности ДО, и осуществляться разработка технологии их внедрения и сопровождения. Также необходимо проводить экспертизу курсов, а в дальнейшем – серьёзную аналитическую и статистическую обработку результатов размещения созданных курсов, их востребованности, определения времени жизни курса и необходимости его актуализации или замены (в том числе с использованием методов обработки и анализа BIG DATA);

б) техническое, которое обеспечит техническую и технологическую поддержку как самой системы создания курсов (оснащение и сопровождение оборудования студий), так и техническую поддержку размещенных курсов на выбранной образовательной платформе.

С чего же начать процесс проектирования онлайн-курса?

1 Этап. Цель создания онлайн-курса

Прежде чем приступить к проектированию курса, необходимо определиться с целью его создания. Можно выделить следующие четыре основные цели:

1. *Обучение аудитории.* На сегодняшний день дистанционная форма обучения в музыкальном образовании эффективно может использоваться только как один из элементов очного образовательного процесса. Это обусловлено спецификой подачи учебного материала и проверки овладения компетенциями в процессе обучения. Тем не менее форма дистанционной поддержки очной дисциплины позволяет более успешно ее реализовать в образовательном процессе [1]. Например, дистанционные технологии существенно расширяют возможности использования дополнительного учебного материала. Таким материалом могут быть как сами лекции, так и вспомогательные видеофрагменты (спектаклей, концертов, интервью, семинаров и др.), электронные нотные библиотеки, аудиозаписи (в том числе и в MIDI-формате, который позволяет работать с нотным текстом в различных специализированных приложениях), программы-тренажеры и многое другое. Педагогам при использовании ДО необходимо учитывать, что применение новых форм подачи учебного материала меняет и методику обучения дисциплине. Кроме того, с помощью использования ДО легче решать организационные вопросы. Так, например, появляется возможность не выключаться из образовательного процесса тем обучающимся, которым часто приходится отсутствовать на очных занятиях ввиду участия в концертной деятельности. Также существенно расширяются возможности построения индивидуальной образовательной траектории с учетом особенностей каждого ученика. Поднять уровень подготовки отстающих обучающихся или использовать весь потенциал тех, чьи способности выше среднего уровня, все это становится возможным благодаря технологиям интеллектуального вариативного подбора учебного материала (как базового, так и дополнительного), контрольных заданий, а также творческих проектов для самостоятельного индивидуального или группового выполнения [2].

Следует отметить, что использование ДО позволит не только содержательно обогатить, разнообразить очные лекции, но и оптимально организовать самостоятельную работу обучающихся в условиях дефицита часов, предусмотренных программой для работы непосредственно с преподавателем. Кроме того, существенно возрастает продуктивность использования времени очных встреч за счет предварительного дистанционного изучения необходимого основного материала, автоматизации оценки и анализа усвоения при проведении контрольных мероприятий.

2. *Отбор потенциальных абитуриентов*. В условиях расширения возможностей абитуриентов по выбору вуза для дальнейшего обучения образовательные учреждения крайне заинтересованы в привлечении наиболее подготовленных и способных обучающихся. Одним из способов мотивации одаренной и активной молодежи является отбор в процессе ДО. В процессе изучения открытых онлайн-курсов и анализа данных по контрольным мероприятиям существует возможность определения наиболее активных обучающихся с наилучшими результатами, для которых могут быть созданы благоприятные условия при поступлении на очное обучение в вуз.

3. *Дополнительный заработок.* Онлайн-курсы (или отдельные их модули) могут быть как бесплатными, так и реализуемыми на платной основе. Грамотная организация ДО может принести дополнительный доход учебному учреждению. Кроме того, даже незначительная плата за прохождение курса может служить добавочным мотивирующим фактором для более ответственного отношения к его изучению и успешного завершения.

4. *Продвижение имени образовательного учреждения.* Модернизация педагогического образования с целью обеспечения возможности использования в образовательном процессе современных информационных технологий (в том числе дистанционных технологий, включая создание онлайн-курсов) позволит вузу активно участвовать в реализации ряда стратегических направлений развития образования в соответствии с Федеральной целевой программой развития образования на 2016 – 2020 гг. Активное и массовое участие образовательных учреждений в данной программе позволит существенно продвинуться на пути удовлетворения растущей социальной потребности общества в качественном и современном образовании. Такая активность и вовлеченность в актуальные образовательные программы с использованием современных технических средств, безусловно, отразится на статусе вуза в национальных и международных рейтингах. Также важным фактором является формирование положительной репутации среди абитуриентов и в профессиональном сообществе (как национальном, так и международном). Кроме того, в условиях возрастающей открытости образования значимым является расширение возможности привлечения сильных абитуриентов и высококвалифицированных сотрудников за счет представления университета на мировой онлайн-площадке.

Следует отметить, что в случае использования ДО в процессе обучения будущих педагогов имеет место мультипликативный эффект, реализуемый в ходе дальнейшей профессиональной деятельности выпускников курса. Очевидно, что современные тенденции перехода на ДО позволяют с уверенностью говорить о востребованности таких курсов в дальнейшем. Таким образом, внедрение ДО в образовательный процесс позволит повысить компетенцию участников проекта (в том числе бакалавров, магистрантов) в области создания онлайн-курсов до уровня выпускников ведущих мировых вузов.

После определения цели или нескольких целей создания онлайн-курса необходимо определиться с целевой аудиторией, ожидаемыми результатами и платформой для размещения учебного контента и организации образовательного процесса.

2 Этап. Создание учебно-методического контента курса

На данном этапе (исходя из поставленных целей и задач) разрабатывается программа онлайн-курса, формируется и адаптируется для дистанционного формата обучения учебный материал, творческие проекты и проверочные задания, продумывается форма и содержание самих видеолекций.

3 Этап. Съемка видеосюжетов

Прежде чем приступать к съемкам видеолекции, целесообразно сделать пробное видео, которое позволит предвосхитить многие проблемы. Например, станет понятно, насколько повествующий преподаватель органично смотрится в кадре и удерживает внимание зрителя, что в дальнейшем обусловит использование нескольких камер или необходимость включения в видеосюжет (на этапе монтажа) дополнительного материала.

4 Этап. Разработка проверочных мероприятий

Создание проверочных заданий, тестов, творческих проектов, прежде всего, должно быть обусловлено заявленными результатами обучения. На сегодняшний день нет идеального решения задачи объективной оценки уровня сформированных компетенций в сфере музыкального образования. Однако существуют эффективные формы проверки музыкальной подготовки слушателя. Например, можно выделить следующие типы заданий:

– стандартные задания на закрепление теоретических знаний (с одним и более правильным ответом);

– задания на установление соответствия;

– задания на определение незнакомого звучащего фрагмента по предоставленным нотным текстам;

– задания на определение музыкального произведения по предоставленному аудио- или видеоматериалу;

– задания на составление музыкального фрагмента из предоставленных нотных «пазлов» (без предоставления аудио- или видеоматериала);

– задания на установление правильной последовательности нотных фрагментов по предоставленному аудио- или видеоматериалу;

– задания на фрагментарную или полную запись музыкального текста по услышанному аудио- или видеоматериалу;

– задания на определение частей музыкального произведения по предоставленным нотным фрагментам (главной партии, побочной партии, темы и т.д.);

– задания на выявление неточности в нотном тексте по предоставленному аудио- или видеоматериалу.

5 Этап. Совершенствование онлайн-курса

В этап совершенствования и коррекции входят такие мероприятия, как изучение данных учебной аналитики, создание комментариев для пояснения трудных фрагментов курса, доработка учебного контента, исправление заданий (если потребуется) и др.

Системы ДО начинают широко применяется и при организации музыкального образования. Существует ряд особенностей, которые необходимо учитывать при организации такой формы обучения в сфере искусства. Поэтому важнейшим на сегодняшний день является процесс создания онлайн-курсов и гибкое внедрение их в образовательный процесс при обучении самих педагогов-музыкантов, что позволит решить актуальную задачу подготовки кадров в сфере музыкального образования, обладающих потенциалом не только для участия в жизни современного smart-общества, но и для активного и креативного развития такого общества. Кроме того, без использования современных технологий сегодня становится уже затруднительным, а в ряде случаев – невозможным обеспечение требуемого уровня образования, отвечающего актуальным запросам общества и темпам развития различных областей науки.

Эти возможности важны для формирования новых подходов к проблемам подготовки музыканта-профессионала, в том числе – развития перспективных методик современного музыкального образования.

Рассмотрим особенности реализации дистанционного музыкально-образовательного процесса на примере деятельности учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского педагогического университета имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург), где разработана система профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов-музыкантов с высшим и средним профессиональным образованием на основе системы дистанционного обучения (СДО) MOODLE, которая позволяет реализовать полноценный образовательный процесс, включая различные формы контроль-

ных мероприятий. Особое внимание профессорско-преподавательским сообществом УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» уделяется элементам данной системы, которые способствуют организации эффективного процесса обучения музыкальному творчеству в цифровой среде, рассмотрению на конкретных примерах учебных и творческих мероприятий, позволяющих последовательно формировать ключевые компетенции педагога-музыканта для ведения профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде (см., например, работы [3 – 6]).

Следуя именно вышеописанным положениям сотрудниками УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» была разработана программа профессиональной переподготовки «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании», состоящая из нескольких модулей. Перечислим основные из них: «Дистанционные технологии и электронное обучение в музыкальном образовании», «Создание цифрового образовательного контента в условиях реализации дистанционного обучения», «Методика преподавания музыкальных дисциплин с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения», «Музыкальная информатика». Каждая из указанных программ – модулей профессиональной переподготовки – является самостоятельной программой повышения квалификации.

Рассмотрим особенности построения курса с учётом вышеприведённых критериев на примере модуля «Методика преподавания музыкальных дисциплин с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения».

Место и роль модуля «Методика преподавания музыкальных дисциплин с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения» в программе профессиональной переподготовки.

Одной из отличительных особенностей постдипломного образования является необходимость обновления методических аспектов взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Данная программа направлена на совершенствование навыков работы педагогов в области музыкального образования с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Основой профессионального педагогического образования является способность анализировать меняющиеся социально-экономические тенденции, принимать и реализовывать нестандартные решения, поэтому подготовка педагогов-музыкантов и методистов, нацеленных на профессиональное развитие, освоение и внедрение наукоемких и информационных методик в процесс творческого развития обучаемых в системе современного музыкального образования с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и электронного обучения (ЭС) является одной из основных проблем дополнительного профессионального образования.

Цель и задачи модуля «Методика преподавания музыкальных дисциплин с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения».

Основной целью данного модуля профессиональной переподготовки является формирование у слушателей целостного многоаспектного подхода к использованию ДОТ в современном музыкальном образовании и творчестве.

В процессе обучения решаются следующие задачи:

– познакомить слушателей с основными ДОТ и МКТ [7; 8; 9], используемыми в современном музыкальном образовании;

– расширить и углубить предметные знания по различным дисциплинам профессиональной подготовки музыканта (композиция, аранжировка, музыкально-теоретические дисциплины, обучение игре на музыкальных инструментах, основы освоения музыкального языка и музыкальной письменности, обучение музыке детей с ограниченными возможностями здоровья и др.);

– организовать углубленное освоение практических навыков в работе с интерактивными сетевыми технологиями обучения музыке на основе использования МКТ-программного обеспечения [10; 11];

– подготовить слушателей к использованию возможностей музыкального компьютера [12; 13; 14] и МКТ в освоении музыкального языка для разных возрастных групп учащихся;

– способствовать развитию познавательной активности и самостоятельности, установки на продолжение образования, на развитие познавательной мотивации в сфере информационных технологий (ИТ), в том числе ДОТ, МКТ, ЭО и создания цифровых образовательных ресурсов (ЦОР);

– организовать углубленное освоение практических навыков в работе с МКТ-программным обеспечением с использованием возможностей интерактивного взаимодействия электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [15; 16] с сетевой образовательной средой;

– мотивировать слушателей на создание творческих курсов обучения с применением МКТ и мобильных образовательных технологий [17; 18].

Рабочая программа учебной дисциплины

Тема: *«Введение. Сущность, основные понятия и особенности дистанционного обучения. Нормативное обеспечение дистанционного обучения»*

Понятийный аппарат ДО. Существующие подходы к организации ДО. Принципы организации ДО. Понятие ИТ, составляющие ИТ, этапы развития и виды ИТ. Цифровые образовательные ресурсы для педагога-музыканта. Структура музыкально-творческой деятельности на основе использования ИТ. Применение цифровых инструментов (МКТ, ЭМИ, планшет, интерактивная доска и т.д.) и технологий (электронный учебник, ДОТ) в музыкальном образовании и исполнительском искусстве. Моделирование сетевого образовательного пространства педагога-музыканта. Основные возможности применения стандарта SCORM для разработки дистанционных курсов.

Тема: *«Основные подходы к реализации образовательных программ в области искусств с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»*

Потенциал цифровых технологий и МКТ в расширении и модернизации содержательной и воспитательной составляющих образовательного процесса подготовки современного музыканта. Внедрение ДОТ и ЭО и в процесс подготовки педагога-музыканта, обеспечение адекватного уровня использования ДОТ в профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Тема: *«Техническое обеспечение учебного процесса в условиях электронного и дистанционного обучения в области искусств»*

Виды цифровых технологий и МКТ, понятия «мобильные технологии», «цифровые технологии», «облачно-ориентированные технологии», «музыкальный компьютер» как профессиональный инструмент в сфере музыкального образования и творчества [19 – 23]. Специфические особенности аппаратной части и программное обеспечение музыкального компьютера.

Тема: «*Психолого-педагогические подходы и условия использования дистанционных образовательных технологий в музыкальном образовании. Возрастные особенности обучаемых и взаимодействие с цифровыми и музыкально-компьютерными технологиями»*

Психолого-педагогические подходы и основные условия применения цифровых технологий и МКТ при реализации ЭО в области искусств и музыкального образования. Проблема обучения контингента с разными возрастными особенностями. Организационные и педагогические условия эффективной организации дистанционного учебного процесса с позиций сохранения здоровья всех его участников. Принципы структурирования материала в музыкально-обучающих программах для *дошкольного* возраста (традиционные и современные). Музыкально-обучающие программы для дошкольного возраста. Компьютерные дидактические и диагностические игры. Принципы структурирования материала в музыкально-обучающих программах для начинающих взрослых. Принципы структурирования материала в музыкально-обучающих программах по курсу теоретических дисциплин (сольфеджио и гармонии) для школ, училищ и вузов.

Тема: *«Технологии электронного обучения в музыкальном образовании»*

Педагогические технологии, которые лежат в основе проектирования дистанционных курсов: технология развития критического мышления, проектная технология, технология работы в малых группах, портфолио, кейс-технологии и др. Применение Интернет-сервисов в работе. Возможности и трудности ДО. Специфические особенности дистанционного музыкально-образовательного процесса. Адаптация существующих дисциплин к их дистантному ведению. Технология организации различных форм обучения через Интернет. Интернет-технологии работы со звуком. Интернет как виртуальная «концертная площадка». Приемы звукового оформления WEB-сайта. Технологии off-line и on-line в музыкально-образовательном процессе. Музыкальные сайты и использование «поисковых машин». Развитие умений по применению полученной информации для самостоятельной аналитической и творческой деятельности. Музыкальный дистанционный мастер-класс. Программное обеспечение и коммутация оборудования для организации дистанционного урока или мастер-класса. Развитие навыков совместной работы в процессе ДО.

Тема: *«Формы и способы организации занятий (уроков) с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в музыкальном образовании»*

Индивидуально-групповая форма занятий как основа развития каждого ученика с учетом особенностей его дарования. Применение онлайн-ресурсов, дистанционных платформ и информационных порталов, сайтов в ДО, онлайн-тестирование, вебинары, чаты и форумы, виртуальные классные комнаты, облачные сервисы и ресурсы. Самостоятельная работа, творческая работа, квесты и т.д.

Тема: *«Формы контроля и учета результатов образовательной деятельности в условиях электронного обучения с применением дистанционных и музыкально-компьютерных технологий»*

Поддержка проектирования учебного материала, доставка учебного материала ученикам, поддержка «справочных» материалов, организация общения и обмена мнениями, консультации, контроль знаний. Формы итоговой аттестации, основные проблемы и их преодоление.

Тема: *«Педагогический дизайн. Создание цифрового контента для электронного обучения в музыкальном образовании»*

Проектная и творческая деятельность преподавателя в условиях приоритетного использования цифровых и МКТ в учебном процессе. Теория и практика составления мультимедийного контента и музыкально-дидактических компьютерных программ (графических презентационных объектов, создание нотного текста в нотных редакторах (в том числе онлайн-редакторах), а также работа со звуком,

аранжировка, композиция. Создание учебного видеоконтента – лекции, видеообъяснения, видеоподсказки.

Технологии самостоятельной разработки электронных наглядных пособий и тестирующих модулей для музыкальных занятий. Создание наглядных пособий на базе МКТ. Звуковые иллюстрации к освоению материала (музыка различных стилей и жанров). Инновационные подходы к структуре образовательной программы. Реализация теоретических дисциплин в мультимедийной среде. Формы организации урока с применением МКТ: урок-исследование, урок-путешествие, урок-дискуссия, урок-творческая лаборатория. Организация обратной связи при выполнении домашней работы.

Тема: *«Особенности использования цифровых и музыкально-компьютерных технологий, в общеобразовательной школе»*

Включение в систему музыкального обучения школьников современных технологий воспроизведения звука; компьютерные сервисы, облегчающие работу педагога и ученика: быстрый поиск информации, сохранение промежуточных результатов работы и ее итогов, автоматическая проверка тестовых заданий и пр. Технологии работы со звуком. Организация учебного процесса. Цифровые ресурсы в обучении музыке. Инновационный учебно-методический комплекс «Музыка и информатика». Музыкальная информатика.

Тема: «*Методика преподавания электронных музыкальных инструментов в условиях дистанционного обучения»*

Основы исполнительства на ЭМИ. Классификация исполнительских параметров ЭМИ. История цифровых инструментов. Функция DEMO. Панель управления на синтезаторе.

Художественные особенности цифрового инструмента. Тембровая окраска и характер произведения. Электронная группа VOICE, PRESET, PATCH, RIGHT. Динамика. Способы управления динамикой на цифровых инструментах. Динамические параметры звука и художественный образ.

Способы артикуляции. Динамические параметры звука на ЭМИ. Стиль. Режимы аккомпанемента SINGLE FINGER, FINGER и AL FINGER. Выбор моделей стиля на синтезаторе. Настройка BALANCE STYLE.

Приемы работы с мелодической линией в аранжировке. Развитие электронной музыки и художественно-выразительные достижения клавишного синтезатора. Миксты. Группы музыкальных инструментов. Запись собственного исполнения QUICK RECORDING – СЕКВЕНСОР.

Создание виртуальных инструментов. Экран настройки Интернета – INTERNET SETTINGS. Инициализация настроек Интернета – INITIALIZE.

Подключение внешних устройств к синтезатору. Цифровой интерфейс музыкальных инструментов MIDI.

Тема: *«Применение музыкально-компьютерных технологий в преподавании традиционных музыкальных дисциплин»*

Классификация, типовая структура и специфические особенности программного обеспечения для музыкально-теоретических дисциплин. Прикладное программное обеспечение для индивидуальной и групповой работы в классе музыкально-теоретических дисциплин [24]. Настройка, администрирование, формирование отчетов. Программы для самостоятельного обучения музицированию на базе музыкального компьютера. МКТ на уроках специального инструмента. Игра с «виртуальным ансамблем». Технология обучения музыкальной грамоте и музицированию в условиях групповых занятий с использованием МКТ. Методические основы индивидуально-групповых форм обучения музыке и музыкально-теоретическим дисциплинам на основе компьютера. Технология интенсивного развития ритмической ориентации. Равномерность и синхронность. Аккомпанемент как метрическая канва для мелодического ритма. Жанровые и стилевые показатели ритма, отраженные в компьютерных программах (Band-in-a-Box). Возможности МКТ для овладения «делимыми» и «складываемыми» ритмами. Технология интенсивного развития звуковысотной ориентации. Принципы структурирования звуковысотных составляющих музыки (музыкальной письменности, клавишного инструмента, ладовой организации). Технология творческих форм работы с использованием компьютера. Принципы создание тембрового оформления аккомпанемента и мелодии. Инструментовка, аранжировка, досочинение, мелодико-гармоническая комбинаторика, импровизация.

Тема: *«Музыкально-компьютерные технологии и интерактивные сетевые технологии в обучении музыке. Интерактивная сетевая программа обучения музыке «Soft Way to Mozart»*

МКТ и интерактивные сетевые технологии в обучении музыке. Роль мотивации в обучении музыке. Виды интерактивности. Влияние цифровых технологий на социальную структуру музыкального образования. Роль интерактивности в обучении. Компьютерная интерактивность как новый способ обучения музыке. Основные принципы построения курса обучения «Soft Way to Mozart»:

– музыка и лингвистика. Роль голоса в обучении музыке. Применение вокальной природы музыки в развитии слуха и голоса с помощью системы «Soft Way to Mozart»;

– Развитие слуха и голоса с программой «Soft Way to Mozart». Влияние «многоканального» восприятия в обучении звукам. От речи к высоте звука через взаимодействие с программой «Soft Way to Mozart»;

– методика обучения музыкальному диктанту, подбору аккордов, развитие абсолютного слуха и музыкальной памяти начинающих с помощью системы «Soft Way to Mozart»;

– роль голоса, сольмизации и программы «Soft Way to Mozart» в развитии музыкальной памяти и музыкального мышления. От компьютерной программы к музыкальной «скорописи». Навыки переноса воспринимаемых звуков в нотный текст;

– развитие «музыкального зрения». Особенности зрительного восприятия музыкального текста и пути совершенствования чтения музыки с помощью системы «Софт Моцарт».

Основные составляющие модули интерактивной программы обучения «Soft Way to Mozart». ПО и взаимосвязь компьютера и синтезатора.

Тема: *«Использование ресурсов интерактивной доски в обучении музыке»*

Создание пособий для работы с интерактивной доской на уроках музыки, сольфеджио, музыкальной литературы и в группах раннего эстетического развития.

– *Применение интерактивной доски на занятиях музыкальной направленности.*

Обзор типов интерактивных досок, показ проектов российских и зарубежных преподавателей с комментариями. Игровой метод как наиболее органичный способ обучения детей. Интерактивная доска как оптимальный инструмент игрового метода обучения.

– *Программа Smart notebook. Основные функции и инструменты программы.* Интерфейс программы Smart notebook. Использование встроенных функций интерактивной доски. Их применение в различных узлах урока.

– *Работа с объектами. Вставка звука, изображения и видео.* Поиск и подготовка звуковых, видеофайлов и изображений. Работа со смежными программами: нотным, звуковым и видеоредакторами.

– *Работа с коллекцией LAT:* обзор флэш-шаблонов программы Smart notebook. Обоснование методической целесообразности их применения. Практическое создание заданий на основе флэш-шаблонов.

– *Работа с конструктором занятий и «волшебной таблицей».* Возможные способы применения конструктора занятий для решения определенных методических задач (ритм, теория, диктант, гармонический слух, музыкальная грамота, музыкальная литература). Технология создания занятия на основе конструктора занятий. Технология создания и практическое применение «волшебной таблицы».

– *Создание пособий для объяснения и закрепления теоретического материала, работы над диктантом, освоения ритма, развития гармонического слуха.* Практическое применение полученных навыков. Продумывание обучающей идеи, сценария задания, подготовка и оформление материала в контексте конкретной методики.

– *Создание мультимедийных пособий по музыке и музыкальной литературе для интерактивной доски.* Подходы к визуализации материалов по музыкальной литературе и слушанию музыки. Создание обучающих ресурсов, сочетающих разные формы работы.

Тема: *«Методика обучения музыке людей с ограниченными возможностями здоровья с использованием ДОТ и МКТ»*

Возможности применения МКТ в инклюзивном образовании на разных этапах образовательного процесса. Методика обучение людей с глубоким нарушением зрения при помощи МКТ. Особенности применения МКТ-программ для музыкантов с глубокими нарушениями зрения. Специфика использования музыкальных редакторов музыкантами с ОВЗ по зрению [25, 26, 27]. Обучение музыке людей с глубокими нарушениями зрения с помощью МКТ в условиях дистанционного образовательного процесса: создание цифровой образовательной среды как основы для дистанционного обучения незрячих музыкантов, разработка методических подходов к обучению музыке людей с ОВЗ по зрению в условиях дистанционного образовательного процесса. Особенности обучения МКТ-программам в дистанционном образовании музыкантов с ОВЗ по зрению: основные направления применения МКТ для незрячих музыкантов на разных ступенях образовательного процесса.

Тема: *«Использование облачных и мобильных технологий в работе с одарёнными детьми и талантливой молодёжью»*

Программные и аппаратные инструменты в мобильных устройствах и их использование в дистанционной педагогической практике. Понятие облачных и планшетных технологий. Виды облачных сервисов, возможности их использования в педагогической, практической и творческой деятельности. Понятие «облачное хранилище», типы доступных облачных сервисов, таких как Windows Live, iCloud, Google и др. Система организации учебного образовательного пространства Moodle. Практическое использование основных программных и аппаратных составляющих ДОТ как, пример, реализации обучения в условиях функционирования ВТИОС.

Форма и методы контроля знаний слушателей

Итоговый контроль по модулю «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием ДОТ и ЭО» – зачёт, выявляющий уровень сформированности знаний. Итоговая аттестация проводится в виде *зачёта.*

Промежуточная аттестация проходит в форме промежуточного тестирования по темам, и выполнения практических заданий по изученным на лекциях темам и практическим занятиям.

Типовые вопросы для проведения процедур оценивания результатов освоения

Примерные задания:

1. Разработать план-конспект занятия с использованием ДОТ и МКТ для разных возрастных групп.
2. Провести анализ музыкально-обучающих программ в открытом доступе по курсу теоретических дисциплин.
3. Разработать учебный квест по творчеству классических музыкальных композиторов.
4. Создать форум для обмена методическими материалами.
5. Проанализировать возможности облачных сервисов и хранилищ.
6. Разработать мастер-класс с использованием электронных образовательных программ.
7. Описать возможные схемы коммутации домашнего «рабочего места» ученика.
8. Разработать наглядное пособие на базе МКТ с использованием ДОТ.
9. Создать аранжировку к видеоряду. Записать с использованием ЭМИ.
10. Создание проектов с использованием интерактивной доски: отдельные слайды с заданиями, направленными на формирование определенного музыкального навыка; тестовые задания; сборники заданий – пособия, имеющие неоднородные методические задачи с заданиями разных жанров.

Примерные вопросы:

1. Ансамблевое музицирование с применением MIDI-инструментов.
2. Использование компьютерных тренингов для построения индивидуальных образовательных траекторий изучения музыкальной культуры.
3. Классификация цифровых образовательных продуктов для музыкального образования.
4. Музыкальный компьютер как профессиональный инструмент музыканта-педагога.
5. Методические особенности обучения людей с ограниченными возможностями (зрения и слуха) с использованием МКТ.
6. Методические подходы в применении музыкального компьютера в преподавании существующих учебных курсов.
7. Музыкальный компьютер как средство разработки новых музыкальных дисциплин.
8. Программное обеспечение для музыкального воспитания дошкольников.
9. Специфика организации дистанционного музыкально-образовательного процесса.
10. Творческие формы работы с использованием музыкального компьютера.
11. Технология обучения музыкальной грамоте и музицированию в условиях групповых занятий с использованием компьютера.
12. Технология работы с цифровым звуком.
13. Цифровые ресурсы для обучения музыке в компьютерном классе.
14. Особенность управления панелью электронного инструмента во время исполнения.
15. Формы контроля и учёта образовательной деятельности при реализации электронного обучения с применение дистанционных технологий.
16. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке.
17. Особенности применения МКТ-программ для музыкантов с глубокими нарушениями зрения.
18. Подходы к визуализации материалов по музыкальной литературе и слушанию музыки.
19. Методика обучения музыкальному диктанту, подбору аккордов, развитие абсолютного слуха и музыкальной памяти начинающих с помощью системы «Soft Way to Mozart».
20. Программные и аппаратные инструменты в мобильных устройствах и их использование в дистанционной педагогической практике.

Библиографический список

1. Панкова А.А. Технологии контроля в дистанционном музыкальном образовании. *Философия человека в историческом контексте*: сборник научных статей XXVI Международной конференции. Санкт-Петербург, 2019: 535 – 537.
2. Панкова А.А. Цифровой контент и дистанционные технологии в музыкальном образовании. *Региональная информатика «РИ-2018»*: материалы конференции. Санкт-Петербург, 2018: 397 – 400.
3. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерное музыкальное творчество как средство формирования информационной компетентности современного музыканта-педагога. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; № 9 (80): 256 – 261.
4. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Digital Audio Workstation: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
5. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской Международной конференции, 2014: 320 – 321.
6. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; № 3: 4. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html
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, 2004: 52 – 55.
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая образовательная творческая среда. *Актуальные вопросы современного университетского образования*: материалы XI российско-американской научно-практической конференции, 2008: 163 – 167.
9. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая обучающая и творческая среда. *Современное музыкальное образование-2002*: материалы Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова, 2002: 161 – 169.
10. 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.
11. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*, 2019: 124 – 128.
12. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Кибернетика и музыка: постановка проблемы. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 12: 138 – 143.
13. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер. *Новый инструмент музыканта*: методическое пособие. Санкт-Петербург, 2006.
14. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 9: 97 – 101.
15. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: *To the Problem of Formation of Performance Mastery*. Int'l Conference Proceedings, 2018: 23 – 28.
16. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. *ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18 International Conference Proceedings*, 2018: 144 – 149.
17. 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
18. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015; № 3-2: 68 – 82.
19. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры. *Общество: философия, история, культура*. 2017; № 2: 87 – 92.
20. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Компьютерная музыка*: учебное пособие. Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2. Лаборатория звука.
21. Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 10: 69 – 77.
22. 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.
23. 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.
24. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
25. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; № 5: 15 – 19.
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. Springer, 2018: 381 – 389.
27. 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.

References

1. Pankova A.A. Tehnologii kontrolya v distancionnom muzykal'nom obrazovanii. *Filosofiya cheloveka v istoricheskom kontekste*: sbornik nauchnyh statej XXVI Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2019: 535 – 537.
2. Pankova A.A. Cifrovoj kontent i distancionnye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika «RI-2018»*: materialy konferencii. Sankt-Peterburg, 2018: 397 – 400.
3. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo kak sredstvo formirovaniya informacionnoj kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2013; № 9 (80): 256 – 261.
4. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Digital Audio Workstation: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
5. 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.
6. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; № 3: 4. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html
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, 2004: 52 – 55.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Aktual'nye voprosy sovremennogo universitetskogo obrazovaniya*: materialy XI rossijsko-amerikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2008: 163 – 167.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obuchayuschaya i tvorcheskaya sreda. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2002*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya imeni N.A. Rimskogo-Korsakova, 2002: 161 – 169.
10. 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.
11. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*, 2019: 124 – 128.
12. Belov G.G., Gorbunova I.B. Kibernetika i muzyka: postanovka problemy. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 12: 138 – 143.
13. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. Muzykal'nyj komp'yuter. *Novyj instrument muzykanta*: metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2006.
14. Gorbunova I.B. "Avtomaticheskie kompozicii" kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 9: 97 – 101.
15. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: *To the Problem of Formation of Performance Mastery*. Int'l Conference Proceedings, 2018: 23 – 28.
16. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. *ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18 International Conference Proceedings*, 2018: 144 – 149.
17. 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
18. 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.
19. 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.
20. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Komp'yuternaya muzyka*: uchebnoe posobie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2. Laboratoriya zvuka.
21. Gorbunova I.B. Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskih zakonomernostej muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: sistemy muzykal'noj notacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 10: 69 – 77.
22. 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.
23. 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.
24. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
25. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; № 5: 15 – 19.
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. Springer, 2018: 381 – 389.
27. 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.

Статья поступила в редакцию 28.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00514

***Aleksandrova N.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Scientific and Experimental Pedagogical Laboratory, Research Institute for Traditional Arts and Crafts, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: profped@bk.ru*

PROFESSIOLOGICAL APPROACH AS A FACTOR OF FORECASTING EDUCATION IN THE FIELD OF TRADITIONAL APPLIED ART. Using theory and practice of vocational education, the article describes the educational field of traditional applied art in modern times and the challenges of its external environment. The use of forecasting as a prerequisite for solving problems is proposed. The rationale for the application of the professional approach in predicting education in the above mentioned field is given as multifunctional and universal for this object. Successful examples of using a professiological approach to the study of education in the field of traditional applied art are given. Promising areas of using the professiological approach are presented. The materials of the article are based on the results of the analysis of the experience of professional education in the field of arts and crafts at the Higher school of folk arts (Academy).

Key words: **education in field of traditional applied art, challenges of modern society, professional activity, professional approach.**

***Н.М. Александрова**, д-р пед. наук проф., зав. научно-экспериментальной педагогической лабораторией Института традиционных художественных промыслов Высшей школы народных искусств (академии), г. Санкт-Петербург, E-mail: profped@bk.ru*

ПРОФЕССИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье на основе теории и практики профессионального образования дается характеристика образовательной области традиционного прикладного искусства в современное время и вызовов ее внешнего окружения. Предложено использование прогнозирования как предпосылки решения проблем. Дано обоснование применения профессиологического подхода в прогнозировании образования в вышеуказанной области как многофункционального и универсального для этого объекта. Приведены успешные примеры использования профессиологического подхода к изучению образования в области традиционного прикладного искусства. Представлены перспективные сферы использования профессиологического подхода. Материалы статьи основаны на результатах анализа опыта профессионального образования в области художественных промыслов в Высшей школе народных искусств (академии).

Ключевые слова: **образование в области традиционного прикладного искусства, вызовы современного общества, профессиональная деятельность, профессиологический подход.**

Образование в области традиционного прикладного искусства в настоящее время реализуется в основном в среднем профессиональном и высшем образовании по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Перспективным является непрерывное многоуровневое образование, охватывающее не только уровни высшего образования (бакалавриат, магистратуру), но и среднего профессионального (специалитет).

Именно эта структура профессионального образования с 2003 года реализуется в Высшей школе народных искусств (академии). Это единственное в России учебное заведение, подготавливающее квалифицированных художников по многим (20) уникальным профилям искусства, среди которых художественное кружевоплетение (вологодское, киришское, михайловксое и др.), художественная вышивка (белая гладь, ивановская строчка, верхошвы и др.), лаковая миниатюрная живопись (палехская, мстерская, холуйская, федоскинская), художественная резьба по кости (архангельская) и дереву (богородская), декоративная роспись по металлу (нижнетагильская, московское письмо), дереву и ткани и др.

Образовательная область традиционного прикладного искусства в современное время представляет собой устойчивую систему, обеспеченную Федеральными государственными образовательными стандартами, программными и методическими комплексами, дидактическими средствами обучения и высококвалифицированными преподавателями – специалистами в конкретном виде традиционного прикладного искусства. Однако ее внешнее окружение и внешние по отношению к ней вызовы предъявляют высокие и жесткие требования. К ним можно отнести непрестижность в обществе профессии «художник в области традиционного прикладного искусства», слабая мотивированность абитуриентов к трудоемкой ручной исполнительской профессиональной деятельности, которая познается во время учебы; малое количество региональных предприятий народных промыслов, на которых бы могли работать выпускники вузов и колледжей; конкуренция художников при трудоустройстве в смежные с отраслью народных промыслов организации (учебные, дизайнерские, музейные и др.); отсутствие профессиональных стандартов в области традиционного прикладного искусства, утверждающих квалификацию и функции профессиональной деятельности художников со средним профессиональным и высшим образованием.

Указанные выше требования обязывают обратиться системе образования в области традиционного прикладного искусства к научному прогнозированию своего существования. Прогнозирование является предпосылкой разработки целей, планов, решений в профессиональном образовании, помогает выработать рекомендации по повышению уровня объективности и, следовательно, эффективности этих целей, планов и решений [1, с. 45].

Ведущей идеей прогнозирования выступает интеграция ввиду того, что интегративные процессы характерны для всех видов, уровней и компонентов исследовательской деятельности в профессиональном образовании: целей, содержания, организации, средств, познавательных операций и результатов.

Суть и масштаб выдвигаемых внешним окружением требований к образованию в области традиционного прикладного искусства обязывает при разработке прогноза использовать для интеграции широкий круг наук: экономику, социологию, психологию профессий, профессиональную педагогику. Эта научная мысль подкрепляется мнением ученых-педагогов о том, что прогрессирует идея единства в развитии образования и профессиональной деятельности, и это становится не только социально-экономическим фактором, но и выступает как социальная практика, при этом само производство (предприятия) все более становится экспериментальной наукой [1, с. 51].

Профессиология (наука о профессиях) как научный раздел профессиональной педагогики представляет собой результат интеграции экономических, социальных, психологических, социальных, технико-технологических исследований. Она вобрала в себя идеи рыночной экономики; теории и практики профессиональной деятельности, психологии личности, философии и психологии образования; информатизации и коммуникации. Эта интегрированная наука обладает своими методами исследования, научным аппаратом (профессиография, профессиональная ориентация, профессиональная адаптация, профессиональное становление личности, профессионализация и др.), средствами (профессионально-образовательные модели – профессионально-квалификационные характеристики, профессиональные и образовательные стандарты, требования к должностям; инструментарий для изучения видов профессиональной деятельности и образования по ним; психолого-педагогический инструментарий по профессиографии и др.). Основателями профессиологии были выдающиеся ученые России: академики Российской академии образования А.П. Беляева, Е.А. Климов, члены корреспонденты Российской академии образования Э.Ф. Зеер, И.П. Смирнов.

Согласно теории профессиологии образования [2, с. 7] образовательная область традиционного прикладного искусства как категория изучается через призму состояния, функционирования и развития профессиональной деятельности, специальностей, что требует не сугубо педагогического подхода к этому объекту, а подхода, позиционирующего профессиональное знание специальностей, деятельности. В связи с этим именно использование профессиологического подхода к прогнозированию образования в области традиционного прикладного искусства позволяет предвидеть важнейшие функции этого направления образования: трансляцию народной культуры в социальную среду, развитие общественных и общественно-профессиональных отношений к образованию в этой сфере, моделирование инновационных педагогических систем на уровнях среднего профессионального и высшего образования, адаптацию их к современным социально-экономическим, технико-технологическим условиям.

Профессиологический подход в силу своей интегративной сущности может объединить в прогнозировании внутреннее содержание системы профессионального образования в области традиционного прикладного искусства и ее внешнее окружение с его требованиями и вызовами, тем самым способствовать разрешению сложных современных противоречий между образованием, обществом и рынком труда. Кроме этого этот подход позволяет изучить и откорректировать профессиональную деятельность преподавателей, обучающих в учреждениях различного образовательного уровня студентов – будущих носителей традиционного прикладного искусства, а также внести изменения в учебно-профессиональную деятельность непосредственно студентов.

Использование указанных выше возможностей подхода важно для сближения результатов профессионального образования в области традиционного прикладного искусства с социально-экономическими, социально-культурными, информационно-технологическими, трудовыми условиями страны.

Конечная цель применения профессиологического подхода в прогнозировании действий образования в области традиционного прикладного искусства направлена на востребованность выпускников средних и высших учебных заведений на рынке труда и изменение взгляда общества на высококвалифицированную художественно-творческую деятельность с пренебрежительного на уважение национальной культуры и развитие традиций народов России.

Профессиологический подход является многообъектным и многофункциональным. Для его использования требуются знания смежных с профессиональной педагогикой наук. Это определяет сложность его применения в образовательной сфере и одновременную его универсальность.

Есть ли современные достижения профессиологического подхода в исследовании образования в области традиционного прикладного искусства? С уверенностью можно сказать, что они существуют, хотя их и немного. Остановимся на них подробнее.

В диссертационном исследовании М.В. Чураковой – преподавателя профессиональных учебных дисциплин по профилю ювелирное искусство (художественный металл) направления подготовки 54.02.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы на основании изучения современного уровня профессионализма ювелиров как критерия качества их профессиональной деятельности выделены общие признаки профессионального мастерства в ювелирном искусстве. Важнейшие из них следующие: материал как первоэлемент ювелирного искусства, профессиональные техники и технологии ювелирного искусства, культура профессионального исполнения изделий, профессионально значимые качества личности художника-ювелира, эстетика процесса и результата профессиональной деятельности, традиционные профессиональные ювелирные техники [3, с. 33].

Приведенные выше признаки профессионального мастерства автором обоснованы и раскрыты на базе применения метода наблюдений за профессиональной деятельностью художников-ювелиров. Например, профессионально значимые качества личности художника-ювелира М.В. Чуракова можно определить как совокупность отдельных философских, этико-эстетических, экономических, социальных взглядов, отображенных в его мировоззрении. Эта совокупность предопределяет осуществление художником-ювелиром профессиональной деятельности, обладающей экономической, социальной, эстетической ценностью и переносимой в создание ювелирного художественного изделия, а также правдивое выражение идейно-эмоционального отношения ювелира к действительности [3, с. 37]. Установленные признаки профессионального мастерства позволили автору изменить уже существующую структуру и содержание базовых учебных дисциплин для его формирования в обучающемся. При этом было доказано, что учебная дисциплина «Исполнительское мастерство» играет системообразующую роль в развитии профессионального мастерства художников, а еще в систему базовых учебных дисциплин входят такие дисциплины, как «Материаловедение в ювелирном искусстве», «Технология изготовления ювелирных изделий», «Основы композиции», «Технический рисунок», «Проектирование». Каждая из указанных выше дисциплин рассмотрена автором с позиций формирования всех признаков профессионального мастерства. Подобных исследований в области формирования профессионального мастерства в традиционном прикладном искусстве не было, и оно является ярким доказательством успешного применения профессиологического подхода. Свидетельством этому служат выпускные квалификационные работы выпускников-ювелиров, которые выполнены на высоком профессиональном уровне, и дальнейшее успешное устройство выпускников на работу на предприятия ювелирной отрасли.

Еще одним примером использования профессиологического подхода является исследование формирования художественно-технологической профессиональной деятельности у студентов бакалавриата по направлению 54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» профиля «Лаковая миниатюрная живопись (холуйская лаковая миниатюрная живопись)», выполненное Ю.А. Бесшапошниковой – заведующей кафедрой Высшей школы народных искусств (академии). В ходе экспериментального исследования автором было установлено, что, с точки зрения профессионализма деятельности художника лаковой живописи, художественно-технологическая профессиональная деятель-

ность является наиболее значимой при выполнении произведения искусства. Ю.А. Бесшапошникова определила ее качественный состав, степень интегративности и использовала это новое знание для корректирования содержания профессиональных учебных дисциплин, которые в большей степени формируют художественно-технологическую деятельность, а также внесла изменения в методы и средства обучения [4]. Тем самым обеспечила процесс формирования этого вида профессиональной деятельности на высоком уровне и повысила профессиональный уровень выпускников по профилю «Лаковая миниатюрная живопись».

Примерами использования профессиологического подхода являются исследования П.В. Гусевой, Д.С. Дронова, О.В. Озеровой [5 – 7], что доказывает возможности его применения.

Незатронутыми областями применения подхода в контексте решения социально-экономических, трудовых, социально-культурных проблем образования в области традиционного прикладного искусства остаются следующие: разработка профессиональных стандартов; создание прогностических моделей образования в условиях среднего профессионального и высшего образования, которые бы учитывались при разработке Федеральных государственных образовательных стандартов; теория профессиональной ориентации и профессиональной адаптации; теория и практика психологии профессиональной деятельности; теория проектирования содержания и процесса обучения и другие. Именно в этих направлениях использования профессиологического подхода предлагается продолжить исследования образовательной области традиционного прикладного искусства.

Библиографический список

1. Беляева А.П. *Методология и теория профессиональной педагогики*: монография. Санкт-Петербург: НИИПТО РАО, 1999.
2. Александрова Н.М. Закономерности и идеи профессиологии педагогического образования. *Теория профессиологии педагогического образования*: монография. Под научной редакцией Н.М. Александровой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 2013: 4 – 53.
3. Чуракова М.В. *Формирование профессионального мастерства будущих художников-ювелиров в среднем профессиональном образовании*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2018.
4. Бесшапошникова Ю.А. *Художественно-технологическое содержание высшего образования в холуйской лаковой миниатюрной живописи на папье-маше*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2015.
5. Гусева П.В. *Формирование мастерства будущих художников палехской иконописи в высшей профессиональной школе.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
6. Дронов Д.С. *Современная педагогическая модель профессионального образования студентов в области ювелирного искусства.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
7. Озерова О.В. *Содержание профессионального образования в области игрушки*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2016.

References

1. Belyaeva A.P. *Metodologiya i teoriya professional'noj pedagogiki*: monografiya. Sankt-Peterburg: NIIPTO RAO, 1999.
2. Aleksandrova N.M. Zakonomernosti i idei professiologii pedagogicheskogo obrazovaniya. *Teoriya professiologii pedagogicheskogo obrazovaniya*: monografiya. Pod nauchnoj redakciej N.M. Aleksandrovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU imeni A.I. Gercena, 2013: 4 – 53.
3. Churakova M.V. *Formirovanie professional'nogo masterstva buduschih hudozhnikov-yuvelirov v srednem professional'nom obrazovanii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2018.
4. Besshaposhnikova Yu.A. *Hudozhestvenno-tehnologicheskoe soderzhanie vysshego obrazovaniya v holujskoj lakovoj miniatyurnoj zhivopisi na pap'e-mashe.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
5. Guseva P.V. *Formirovanie masterstva buduschih hudozhnikov palehskoj ikonopisi v vysshej professional'noj shkole.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
6. Dronov D.S. *Sovremennaya pedagogicheskaya model' professional'nogo obrazovaniya studentov v oblasti yuvelirnogo iskusstva.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
7. Ozerova O.V. *Soderzhanie professional'nogo obrazovaniya v oblasti igrushki.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2016.

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 378.016 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00515

Drakina I.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector on Methodical Work, Higher School of Folk Arts (Academy) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru*

SELF-EMPLOYMENT OF YOUNG PROFESSIONALS IN THE FIELD OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS AND CRAFTS. In this article, the author considers the problem of demand for and employment of graduates of higher education institutions, studying the profile of folk art in terms of testing the integration of educational and professional standards and educational standards of a university; analyzes possible options for the organization of inservice training as a condition of formation of social competence of graduates, guaranteeing their adaptation to the modern labor market; the need to adjust programs of study basic and optional parts, as well as academic disciplines chosen by the student depending on opportunities in self-employment. The article is based on the analysis of the experience of training artists of traditional applied art at the Higher school of folk arts (Academy).

Key words: **self-employment, folk art, professional standards, sphere of labor, industrial training, social competence.**

И.К. Дракина, *д-р пед. наук, проф., проректор по методической работе Высшей школы народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru*

САМОЗАНЯТОСТЬ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА И НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ

В данной статье автором рассмотрены проблемы востребованности и трудоустройства выпускников учреждений высшего образования, обучающихся по профилю декоративно-прикладного искусства и народных художественных промыслов в условиях апробации интеграционной формы образовательных и профессиональных стандартов, а также образовательных стандартов вуза; проанализированы возможные варианты организации производственного обучения как условие формирования социальных компетенций выпускников, гарантирующих их адаптацию на современном рынке труда; необходимость корректировки программ учебных дисциплин базовой и вариативной части, а также учебных дисциплин по выбору студента в зависимости от их возможностей в условиях самозанятости. Материал статьи основан на анализе опыта подготовки художников традиционного прикладного искусства в Высшей школе народных искусств (академии).

Ключевые слова: **самозанятость, народное художественное творчество, профессиональные стандарты, сфера труда, производственное обучение, социальные компетенции.**

В современных условиях достаточно часто меняется терминологическая база, сопровождающая систему профессионального образования в целом и высшего образования в частности. Недавно специалистами высшей школы апробировался процесс формирования различных видов компетенций – от общих до профессиональных. К названной группе компетенций с введением профессиональных стандартов, сопряженных с образовательными стандартами, добавился еще один вид компетенций – социальные [1]. Но даже при наличии профессиональных стандартов и Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) высшего образования с грифом 3++ востребованность выпускников в сфере труда не везде одинакова.

Анализ процесса развития, сохранения, продвижения народных художественных промыслов позволяет утверждать, что даже высококвалифицированные мастера данной сферы зачастую не находят применения своему труду и практически изолированы от организованного процесса реализации готовой продукции в качестве образцов художественных изделий традиционных промыслов России. Ситуацию не спасает тот факт, что подготовка таких специалистов осуществляется практически индивидуально и ведется в единственном учреждении высшего образования – Высшей школе народных искусств (академии) (далее – ВШНИ). Ее выпускники – авторы уникальных работ в области киришского, вологодского художественного кружевоплетения, лаковой холуйской, мстерской, федоскинской миниатюрной живописи, холмогорского косторезного искусства, федоскинской и холуйской школы иконописи, богородской резьбы по дереву. Результаты их обучения и выполнения выпускных дипломных проектов являются гарантом того, что декоративно-прикладное искусство России в современных условиях не только сохраняется, но и развивается в условиях обязательного соблюдения канона определенного вида [2].

Практика работы девяти институтов Высшей школы народных искусств, расположенных в исторических местах становления народных промыслов, позволяет в условиях закрытия государственных предприятий, выпускавших изделия лаковой миниатюрной живописи, художественного кружева, резьбы по кости и дереву, сохранять народное художественное творчество и решать задачу социального обеспечения своих выпускников. В этой связи большой интерес преподавательского коллектива вызывают новые законодательные инициативы, имеющие практическую реализацию в сфере труда, а именно процесс, связанный с самозанятостью населения.

Самозанятость является понятием, сопровождающим процесс профессионального образования, достаточно новым, так как стало применяться с 2017 года. В практику отдельных регионов Российской Федерации, в числе которых находятся Москва и Санкт-Петербург, введено в 2019 году. Профессиональное образование в случае объективных причин, не обеспечивающих трудовую деятельность выпускникам, должно ориентировать молодых специалистов на такую форму трудовых отношений с государственными структурами, как самозанятость [3]. Но к данному формату оформления результатов своего труда выпускника необходимо готовить.

Обозначим основные направления подготовки молодого специалиста в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов (далее – ДПИ и НП) к самозанятости. Во-первых, в учебный план учреждения высшего образования в рамках ФГОС направления 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (бакалавриат) необходимо ввести в вариативную часть базовой подготовки и практического обучения дисциплины, в рамках которых осуществляется обучение в экономическом, менеджерском и маркетинговом направлениях. Во-вторых, через программы дополнительного профессионального образования обеспечить подготовку выпускника по смежным видам декоративно-прикладного искусства. В этом случае обучение художественному кружевоплетению можно интегрировать с художественной вышивкой, косторезное искусство с ювелирным делом, художественную вышивку с декоративной росписью ткани, декоративную роспись по дереву и металлу с лаковой миниатюрной живописью. При организации обучения по программам высшего и дополнительного профессионального образования, кроме профессионального развития и совершенствования профессионального мастерства обучающийся получает гарантию социальной поддержки в период обучения в вузе. Данная форма организации образовательного процесса позволяет формировать у студента осознанное отношение к своей профессиональной карьере, к результатам обучения, создаёт потребность к реализации индивидуальных запросов через заявку на индивидуальный учебный план, позволяющий достаточно рано начинать трудовую деятельность в области ДПИ и НП.

Получить знания и опыт работы в формате самозанятости студентам ВШНИ помогает современная форма организации производственного обучения. На занятиях по исполнительскому мастерству после выполнения работ по копированию лучших образцов декоративно-прикладного искусства студент осуществляет работу по проектированию собственного образца изделия декоративно-прикладного искусства. Подбирает материал, предлагает колористическое решение, выбирает сюжетную композицию. По окончании учебной практики, в период производственной практики для каждого обучающегося составляется план-заказ на изготовление изделия, которое может быть представлено для реализации в выставочном комплексе академии. Организация производственного обучения через художественные мастерские, с соблюдением условий изготовления изделий декоративно-прикладного искусства, готовых к реализации, позволяет подготовить выпускника к индивидуальной трудовой деятельности в формате самозанятости. Выпускник обучается основам организации индивидуального труда и индивидуальной ответственности не только в нормативно-правовом поле, маркетингово-экономическом направлении, но и в направлении умения работать в конкурентно-сбытовом пространстве, как на отечественном рынке, так и на рынке сбыта международного уровня. С этой целью в ВШНИ создан международный отдел, обеспечивающий организацию международных выставок, в рамках которых экспонируются лучшие образцы авторских работ студентов и преподавателей. В период организации и проведения выставок, будущие специалисты получают маркетинговый опыт представления своих работ, изучают спрос потенциальных заказчиков, преодолевают лингвистические коммуникационные барьеры.

Подготовка выпускников к работе в формате самозанятости предполагает обучение в области не только рекламной маркетинговой деятельности, но и в области издательской полиграфической работы. Студенты выпускных курсов, как правило, являются членами различных по своей направленности студенческих коллективов, в том числе и студенческого научного общества. Такое направление предполагает участие в студенческих конференциях, подготовку публикаций тезисов по тематике в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, а также участие в написании учебных пособий, выставочных буклетов.

Таким образом, современное состояние подготовки специалистов в области декоративно-прикладного искусства в условиях апробации ФГОС нового поколения, сопряженных с профессиональными стандартами, позволяет выстраивать перспективу социальной защищенности выпускников через систему самозанятости.

Самозанятость выпускников высшей школы в области ДПИ и НП приобретает нормативно-правовой статус в случае формирования у них социальных компетенций как дополнительных к имеющим место общепрофессиональным и профессиональным компетенциям действующих ФГОС. Социальные компетенции разрабатываются образовательным учреждением, которое использует следующие подходы: системно-социальный, личностно ориентированный и компетентностный

Системно-социальный подход позволяет рассматривать самозанятость через сформированные социальные компетенции в реальных социальных условиях в качестве ведущих ориентиров в построении отношений в сфере труда с реальными потребителями услуг в области ДПИ и НП. Системно-социальный подход позволяет учитывать компоненты общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. К их числу можно отнести готовность к организации художественно-эстетических образцов народного художественного творчества с учетом региональных исторических особенностей. Системно-социальный подход в таком случае может быть базовой основой для формирования социальных компетенций.

Личностно ориентированный подход, подробно изученный в работах В.В. Серикова и И.Л. Якиманской, позволяет рассмотреть варианты интеграции ФГОС и профессиональных стандартов в контексте формирования как профессиональных, так и социальных компетенций выпускников, имеющих достаточный опыт в деятельности, связанной с социальной направленностью. Это касается их участия в выставках, показах, конференциях, днях культуры и искусства, аукционах. С позиции этого подхода можно проанализировать наличие практического опыта по самореализации и саморазвитию творческой личности, обеспечивающего развитие не только профессиональных умений молодого специалиста на рефлексивно-смысловом уровне, но позволяющего прогнозировать его готовность работы в условиях самозанятости.

Компетентностный подход долгий период времени являлся прерогативой исследований И.В. Батраковой, В.В. Введенского, А.П. Тряпицыной. Их трактовка понятия «компетенция» предполагала, что к основным компонентам компетенции следует отнести осведомленность, авторитетность, познание в определенной области, практический опыт. К перечисленным единицам добавлялся перечень полномочий, которым было наделен специалист в конкретной отрасли. Классификация компетенций была многоплановой: ключевые, базовые, сквозные, интегративные. Но с введением ФГОС обучение студентов высшей школы определено форматом компетенций общего, общепрофессионального и профессионального формата. Профессиональные стандарты потребовали добавить формат социальных компетенций.

Профессиональные и социальные компетенции объединяют достаточно однородные понятия и характеристики: профессионализм, профессиональный опыт, квалификация, профессиональное мастерство, профессиональные способности, профессиональные умения, профессиональный расчет, профессиональное творческое мышление, профессиональная самостоятельность и пригодность, профессиональная востребованность. Компетентностный подход позволяет определить и проанализировать профессиональную востребованность как качество профессиональной пригодности выпускника, влияющее на развитие личности молодого специалиста, оказавшегося в сложной ситуации современного рынка труда. Он включает знания в области ДПИ и НП; навыки профессиональной рекламы и маркетинга; коммуникативные пиар-навыки; профессиональные творческие умения; профессиональные знания и опыт в менеджменте; психологическую готовность к рискам; опыт социальной ориентированности – осведомленность в спросе потенциальных заказчиков, способность ориентироваться в информационных потоках нормативно-правового, экономического, управленческого, международного характера.

Через компетентностный подход возможно формирование готовности выпускника к работе в условиях самозанятости: профессиональная (интегрирующая), личностная (целеполагание, ценностные ориентации) и социальная (толерантность, адаптивность), в совокупности обусловливающие формирование профессиональных умений. Кроме этого компетентностный подход позволяет рассматривать самозанятость специалистов в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов как базовый компонент современной концеп-

ции рынка труда. Создание таких условий осуществляется через включение обучающегося в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.

В целом понятие самозанятости выпускников формируется на том, что это индивидуальная производственная деятельность, согласованная с предпринимательской, охватывающая все основные сферы социальной среды на личность художника. По этой причине самозанятость не может не влиять на процесс социализации личности. Положительная результативность социализации молодого специалиста зависит от реализации как минимум двух условий. Первое связано с включением выпускников высшей школы в реальные социальные отношения. Второе определяется самореализацией начинающего специалиста-художника в процессе социального взаимодействия с конкурентной средой. Именно последнее позволяет наиболее полно раскрыть креативные и предпринимательские возможности.

Целевые установки процесса самозанятости в области ДПИ и НП можно условно разграничить на идеальные, в рамках которых складывается образ или идеал гармонично развитой творческой личности мастера-художника; реальные, испытывающие влияние среды и условий, в которых складывается процесс творчества.

Учитывая данные обстоятельства, можно определить основные задачи процесса самозанятости. Первая связана с решением проблем социального развития художника, создающего уникальные произведения в регионах бытования народных промыслов. Данный процесс должен внести изменения в творческие планы мастера, его взгляды, художественные мотивы и реальные трудовые действия, связанные с гуманистическим мировоззрением, потребностью нравственного поведения. Самозанятость специалистов в области ДПИ и НП не может развиваться без учета гуманистической ориентации высокохудожественного труда, социальной востребованности и адекватности современному представлению о произведении искусства, индивидуальности представленного произведения и его ценности.

Исходя из особенностей процесса самозанятости в области ДПИ и НП, можно констатировать факт социального развития специалиста, изменений в творческой деятельности. Наибольшей результативности от процесса самозанятости можно ожидать при условии интеграции социальных условий и условий индивидуального творческого развития личности. При такой форме интеграции можно достичь развития творческой личности молодого специалиста в интеллектуальной, мотивационной, профессиональной сферах. Важно, чтобы процесс самозанятости не уничтожил стремление художника продолжать процесс познания современного общества в плане индивидуальной способности жить и сознательно определять художественные и нравственные ценности, так как он связан с культурным наследием народа.

Самозанятость в области ДПИ и НП необходимо рассматривать в контексте концепции воспитания личности будущего художника как человека культуры [4], представленного в качестве культурно-воспитательного представителя общества XXI в. Социокультурная среда этого общества является открытой, правовой, с развитым общественным самоуправлением, представленного образованными, воспитанными, культурными потребителями народных произведений искусства. В условиях действия указанной концепции процесс самозанятости в области ДПИ и НП обеспечит развитие, сохранение и продвижение высокохудожественных произведений народа.

Самозанятость как процесс, связанный с индивидуальном опытом личности мастера-художника, должна развивать определенный канон в его практической деятельности: аксиологическая или ценностно-смысловая, состоящая из универсальных общечеловеческих ценностей; культурологическая, связанная с культурной средой; историческая событийная как технология жизни и преобразования жизненной среды; морально-этическая в плане накопления опыта проживания ситуаций социального поведения; гражданская через участие в общественно полезных делах; личностная в свободном выборе и принятии решений, рефлексии своих поступков; индивидуально-творческая, обеспечивающая креативность.

Таким образом, обозначенные подходы к организации самозанятости выпускников высшей школы в области ДПИ и НП в силу объективных обстоятельств пока не могут проанализировать реально существующую практику в данном направлении. Процесс самозанятости находится в стадии нормативно-правового и организационного становления. Но данная практика должна стать объектом не только изучения, но и обучения в высшем образовании.

Библиографический список

1. Бейлина Е.С. Сущность понятия социальная компетентность. *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2011; № 3: 19 – 21.
2. Максимович В.Ф. Теоретико-методологические основы подготовки специалистов в области традиционного прикладного искусства. *Научный диалог.* 2016; № 12: 387 – 400.
3. Жеребин В.М. Самозанятость населения: различные подходы к определению и оценке. *Вопросы статистики.* 2002; № 9: 16 – 32.
4. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика.* 1997; № 4: 11 – 17.

References

1. Bejlina E.S. Suschnost' ponyatiya social'naya kompetentnost'. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011; № 3: 19 – 21.
2. Maksimovich V.F. Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki specialistov v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva. *Nauchnyj dialog.* 2016; № 12: 387 – 400.
3. Zherebin V.M. Samozanyatost' naseleniya: razlichnye podhody k opredeleniyu i ocenke. *Voprosy statistiki.* 2002; № 9: 16 – 32.
4. Bondarevskaya E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Pedagogika.* 1997; № 4: 11 – 17.

Статья поступила в редакцию 02.06.20

УДК 37 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00516

***Zaitseva E.Yu.**, MA student, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: ekaterina.rizen@yandex.ru*
***Ivanova O.A.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: ivanova_msc@mail.ru*

FORMATION OF TECHNOLOGICAL LITERACY IN STUDENTS BY MEANS OF 3D MODELING. The article presents the problem of technological literacy formation among students of younger adolescents in modern education. There is justified an interest of society in a technologically competent specialist whose skills correspond to the skills of the future. The theoretical aspects of technological literacy in the context of technological competence and technological culture are considered. There are disclosed features of technological literacy formation among students of younger adolescents in the context of modern education. The relationship of technological literacy with IT-competency is reflected. The work presents possibilities of using 3D-modeling technology to formulate such components of technological literacy in younger adolescents: applying knowledge in various subject areas; the study of various technologies of virtual modeling; the formation of knowledge, skills in various fields of professional activity (architecture, construction, medicine, engineering and technical direction). Verification of the provisions presented in the work is planned in the framework of approbation of the authors' programs: study of Technology subject and additional general development for thematic sections.

Key words: **3D-modeling, technological literacy, technological culture, technological environment, IT-competence.**

***Е.Ю. Зайцева**, магистрант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: ekaterina.rizen@yandex.ru*
***О.А. Иванова,** д-р пед. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail:ivanova_msc@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье поднимается проблема формирования технологической грамотности у обучающихся младшего подросткового возраста в условиях современного образования. Обоснована заинтересованность общества в технологически грамотном специалисте, навыки которого соответствуют навыкам будущего. Рассмотрены теоретические аспекты технологической грамотности в контексте технологической компетентности и технологической культуры. Раскрыты особенности формирования технологической грамотности у обучающихся младшего подросткового возраста в условиях современного образования. От-

ражена взаимосвязь технологической грамотности с ИКТ-компетентностью. Представлены возможности использования технологии 3D-моделирования для формирования таких составляющих технологической грамотности у младших подростков, как применение знаний в различных предметных областях; изучение различных технологий виртуального моделирования; формирование знаний, умений, навыков в различных сферах профессиональной деятельности (архитектура, приборостроение, медицина, инженерное и техническое направление). Проверка представленных в работе положений планируется в рамках апробации авторских программ: образовательной – по предмету «Технология» и дополнительной общеразвивающей – для объединений по интересам.

Ключевые слова: **3D-моделирование, технологическая грамотность, технологическая культура, технологическая среда, ИКТ-компетентность.**

В XXI веке профессии будущего и основные тренды, определяющие образ рабочего места, непосредственно связаны с технологизацией всех сфер жизни человека (автоматизацией, цифровизацией, роботизацией и т.д.) и созданием новых продуктов [1]. Ядром технологических трендов является овладение человеком различной техникой и технологиями, способность грамотного их применения в профессиональной деятельности. Общество нуждается в специалисте, который на практике сможет овладеть современными технологиями для создания новых объектов [2]. Современные дети без труда пользуются техническими средствами различного уровня сложности. Однако зачастую они не представляют, как это можно применить в рамках современных востребованных профессий, какие технологии можно компьютеризировать и в каких сферах, каким образом можно связать технологии с техникой, как определить свою жизнь в этом направлении. Подготовка учащихся к грамотному использованию технологических знаний в жизнедеятельности является актуальным и своевременным запросом общества [3; 4]. Анализ понятия, сущности, содержания технологической грамотности в условиях современного образования показывает, что с ростом внедрения новых технологий происходит постепенная перестройка как общего образования, так и дополнительного. Однако следует отметить тот факт, что даже в передовых отечественных педагогических практиках [5; 6; 7] не наблюдается систематической работы по формированию у обучающихся технологической грамотности как в общем, так и в дополнительном образовании. Существуют лишь «фрагменты» ее развития, отсутствует межпредметная и метапредметная взаимосвязь, необходимая для формирования технологической грамотности во всех областях человеческой деятельности.

3D-моделирование является технологией, которая напрямую связана с созданием новых объектов, ее возможности довольно обширны, а высокий уровень развития ИКТ-компетентности современных учащихся позволяет без труда использовать ее как в общем, так и в дополнительном образовании. Именно поэтому особенно актуально исследовать вопрос формирования технологической грамотности средствами 3D-моделирования у обучающихся младшего подросткового возраста.

Понятие, сущность и взаимосвязь технологической грамотности, технологической компетентности, технологической культуры раскрыты в научных работах, касающихся проблемы технологического образования [8]. Под технологической культурой следует понимать преобразовательную деятельность человека в материальной, духовной и социальной сферах, когда главным критерием оценки и применения им новых технологий и технологических процессов становится их способность обеспечивать гармоничное взаимодействие человека и природы, человека и общества, человека и человека. Несмотря на универсальность данного определения, технологическая культура является уникальной в каждую эпоху развития общества. Она формируется под влиянием технологического прогресса, внедрения новых технологий и возникающих в связи с этим проблем. Уникальность технологической культуры образует технологическую среду, актуальную в данную эпоху. Именно технологическая среда является стимулом творческой деятельности человека к преобразованию окружающего мира. Технологическая грамотность и технологическая компетенция (компетентность) являются современной интерпретацией результатов образования.

Таблица 1

Содержание технологической грамотности по предметным областям

Предметная область	*Предметные результаты изучения*	*Содержание технологической грамотности, освоение перечисленных технологий*
Искусство (дизайн, архитектура, черчение и т.п.)	Читать графические изображения: рисунок, простейший чертеж, эскиз, развертка, схема и выполнять разметку с опорой на них. Выполнять технологические операции: разметка деталей, выделение деталей. Использовать различные техники создания изделия. Изготавливать плоскостные и объемные изделия, модели, макеты. Выполнять технологические операции с текстильными материалами: разметка деталей; раскрой деталей; сборка изделия (сшивание); отделка изделия (аппликация, вышивка). Изготавливать изделия из текстильных материалов (по образцу, простейшим чертежам, эскизам в соответствии с собственным замыслом). Выполнять преобразование изделия, модели	– технология проектирования зданий, сооружений и конструкций; – технология создания работы в рамках определенного стиля; – технология расчета прочности конструкции; – технология оформления технической документации; – технология работы с материалами и инструментами; – технология методов создания рисунка как вида графики; – технология дизайна: интерьера, одежды, ландшафта, украшений и т.п.; – технология обработки материалов
Естественные науки (физика, химия, биология и т.п.)	Осуществлять полный технологический цикл получения наиболее распространенной растениеводческой продукции своего региона. Использовать способы переработки и хранения растениеводческой продукции. Использовать инструменты, приспособления и технологическое оборудование. Выполнять технологические операции с использованием ручных инструментов, приспособлений, технологического оборудования Изготавливать изделие из конструкционных или поделочных материалов. Готовить кулинарные блюда в технологической последовательности	– технология развития физических процессов на основе моделирования; – технология проведения физического эксперимента; – технология прогнозирования результатов химических реакций и открытия новых свойств веществ; – технология проведения биологического эксперимента; – технология прогнозирования развития биологических процессов; – технология приготовления готовых блюд
Технические науки (информатика, материаловедение, конструирование и приборостроение и т.п.)	Различать и применять простые механизмы при сборке модели. Собирать плоскостную и объемную модель (по чертежу, образцу, инструкции, схеме, в соответствии с собственным замыслом). Выполнять преобразование модели. Разрабатывать графическую документацию. Конструировать и программировать движущиеся модели. Выполнять эскизы, схемы, чертежи с использованием чертежных инструментов и приспособлений и (или) в системе автоматизированного проектирования (САПР). Оформлять конструкторскую документацию, в том числе с использованием систем автоматизированного проектирования (САПР)	– технология проектирования механизмов; – технология изготовления составных частей; – технология сборки; – технология проведения испытаний; – технология эксплуатации; – технология программирования; – технология управления в автоматизированных системах; – технология владения компьютером; – технология владения специализированным программным обеспечением (ComputerAidedDesign/ ComputerAidedEngineering/ComputerAidedManufacturing-системы (CAD/CAM/CAE-системы))

Технологическая грамотность рассматривается как уровень овладения личностью технологической культурой в процессе получения общего образования, она выражается в совокупности общекультурных и профессиональных компетенций и определяет подготовку человека к получению разных видов (направлений) профессионального образования [8].

Таким образом, технологическая грамотность связана, прежде всего, с обладанием знаниями, пониманием и умениями, необходимыми для успешной деятельности в технологической профессиональной сфере, то есть деятельности, связанной с использованием инструментов, приемов, методов, практическим применением знаний [9, 10].

Как было отмечено ранее, технологическая грамотность является современным показателем образования, в частности, по предметной области «Технология». Фактически требования к ней не менялись уже несколько десятилетий, являются морально устаревшими и не соответствуют текущим запросам общества [11]. В настоящее время определены новые требования к предмету «Технология» для начального и основного общего образования и виды деятельности на каждой ступени обучения [12, 13, 14]. На начальной ступени деятельность в основном связана с искусством и техническим творчеством, дизайном, изучением основ технических наук. На основной ступени образования предполагается междисциплинарность, интеграция с предметами естественнонаучного и инженерно-технического профиля, архитектурного искусства и живописи, конструкторско-дизайнерской сферы деятельности.

При изучении различных предметных областей (искусство, естественнонаучная, техническая и др.) происходит формирование технологической грамотности обучающихся [15]. Рассматривая знания, умения и навыки, полученные при изучении различных предметов, как неотъемлемые компоненты технологической грамотности, имеет смысл раскрыть содержание технологической грамотности в различных сферах профессиональной деятельности человека (табл. 1).

Таким образом, технологическая грамотность содержится в том или ином виде в любой профессиональной сфере человеческой деятельности и является ее неотъемлемым компонентом.

3D-моделирование является современной технологией создания новых объектов. Эта технология на сегодняшний день получила довольно широкий спектр применения за счет постоянно расширяющихся инструментов и более практичного функционального подхода [16]. Возможности ее довольно обширны, поскольку захватывают множество родственных ему средств и техник, таких как 3D-сканирование, 3D-лепка, 3D-печать, 3D-анимация, прототипирование и конструирование, которые могут быть применимы в разных сферах деятельности.

3D-моделирование обеспечивает возможность наглядного представления абсолютно обо всех объектах: и реальных, и вымышленных. После их обработки с помощью этой технологии можно легко и детально рассматривать их под любым ракурсом, с любых точек, а при желании на него можно будет посмотреть изнутри. С его помощью сегодня появилась возможность исторической реконструкции памятников и любых зданий архитектуры, утраченных со временем по разным причинам, воссоздания событий, происходивших в прошлом, а также моделирование процессов научного характера, незаметных для человеческого глаза. Кроме того, все эти возможности очень активно применяются в процессе создания презентаций научных и деловых работ посредством заставок и эффектной анимации.

3D-моделирование – это еще и маркетинговое решение. Подобный подход к продажам можно осуществлять, когда нет возможности наглядно продемонстрировать продукцию, либо когда она еще на этапе разработки. К примеру, подобная технология может быть применена в ходе разработки каталога строительных материалов или предметов мебели.

Данная технология способна справиться с визуализацией передвижений людей и других объектов. Ее активно используют для показа логотипов, а также в работе сайтов. Эта методика становится все популярнее при оформлении музеев, разных фестивалей и всевозможных мероприятий.

Исследуя вопрос формирования технологической грамотности средствами 3D-моделирования, необходимо отметить их связь с ИКТ-компетентностью обучающихся.

ИКТ-компетентность определяет эффективное применение базовых ИКТ-навыков в профессиональной проектной деятельности и исследовательской. Существует три уровня освоения ИКТ-компетентности: базовый, технологический практический [17]. Базовый уровень связан с знакомством учащихся с программными средствами, технологический – с применением знаний в смежных предметных областях, а практический – с предложением создания собственных инструментов для осуществления учащимися информационной деятельности.

3D-моделирование предполагает проектную деятельность учащихся. Именно поэтому важно рассматривать трехуровневую структуру освоения ИКТ-компетентности в рамках данного предмета.

На базовом уровне немаловажным фактором успешного формирования профессиональных компетенций учащихся при использовании элементов технологии 3D-моделирования является выбор программных средств. Для создания компьютерной графики используют множество различных приложений. Например, программы для цифрового скульптинга, игровые движки, универсальные 3D-редакторы, программы для 3D-печати и т.д. Разумеется, что для полноценного формирования навыков 3D-моделирования учащимся необходимы все вышеперечисленные программы, поскольку они способствуют развитию творческого и пространственного мышления, математической логики.

Развитие ИКТ-компетентности на данном этапе направлено на:

- знакомство с принципами работы различных средств ИКТ;
- формирование базовых представлений о том, как средства ИКТ используются для извлечения (воспроизведения) информации;
- освоение практических навыков работы;
- приобретение технических навыков по подключению устройств, и переносу файлов;
- приобретение навыка работы с инструментами, позволяющими создавать и редактировать визуальную информацию.

На технологическом уровне рассматриваются смежные с 3D-моделированием дисциплины. Применение 3D-моделирования в урочной и во внеурочной деятельности способствует заинтересованности обучающихся в изучении многих областей знаний, а также в сферах деятельности, например, дизайнерское искусство, архитектура, проектирование, геоинформационные системы, дистанционное зондирование Земли [18], 3D-прототипирование, 3D-печать, компьютерная графика, мультипликация и др.

Следует отметить, что технологический уровень является ключевым в развитии ИКТ-компетентности. На данном этапе имеет смысл работать с технологической грамотностью учащихся, поскольку именно она способствует успешности усвоения данных дисциплин и предметных областей.

На практическом уровне предполагается, что учащийся сможет создавать уникальные продукты, предлагать специфические алгоритмы работы и расчета в инженерной деятельности, проектировать индивидуальные технологические решения.

Таким образом, результаты работы учащихся над первыми проектами позволяют определить базовый уровень развития первичных навыков 3D-моделирования и их использование в смежных дисциплинах на технологическом уровне. Самостоятельная деятельность учащихся при выполнении проектной или исследовательской работы рассматривается как вид учебного труда, позволяющего целенаправленно формировать и развивать его самостоятельность в процессе решения практико-ориентированных задач на практическом уровне ИКТ-компетентности.

3D-моделирование в рамках современного образования может сориентировать в изучении следующих областей знаний: математика, физика, химия, история, биология, информатика, черчение, география, ОБЖ, технология. 3D-моделирование профессионально применяется в следующих сферах деятельности: мультипликация, архитектура, дизайн интерьера, декоративно-прикладное искусство, ландшафтный дизайн, конструирование и моделирование швейных изделий, приборостроение, конструирование, медицина, программирование и IT, инженерное и техническое направление профессиональной деятельности, дополненная реальность и геймификация.

В процессе применения 3D-моделирования в разных предметных областях у обучающихся формируются знания, умения и навыки (табл. 2).

Таблица 2

Знания, умения и навыки, формируемые при использовании 3D-моделирования

Область знаний	*Примеры предметов моделирования*	*Знания, умения, навыки*
Математика	Объекты в разных масштабах. Тела, обладающие симметрией. Поверхности. Плоскости	– знание основных понятий: масштаб, симметрия, плоскость, поверхность; – умение «мыслить» в пространстве; – умение проецировать объекты на плоскость в 3D-программах и в реальности; – умение различать понятия плоскости и пространства; – навыки работы с движением объекта в пространстве в 3D-программах; – навыки работы с масштабированием объектов в 3D-программах и в реальности

Физика	Реальные конструкции сооружений или учебные экспериментальные установки	– знание понятий: свойства материалов, прочность, плотность, масса и объем; – умение различать прочность и плотность применяемых материалов; – умение рассчитывать и прогнозировать нагрузку на инженерные конструкции в 3D-программах; – умение анимировать физические эксперименты, в том числе и на молекулярном уровне, в 3D-программах; – навык проведения физического эксперимента в 3D-программах и в реальности
Химия	Объекты химических реакций	– знание характеристик различных типов химических реакций, их свойств; – умение различать свойства веществ; – умение моделировать и прогнозировать исход химической реакции в 3D-программах и в реальности; – умение анимировать химические реакции, в том числе и на молекулярном уровне, в 3D-программах; – навык проведения химического эксперимента в 3D-программах и в реальности
История	Объекты исторического наследия. Ретроспективная реконструкция	– знание моделируемых исторических ситуаций эпох: фактов, особенностей культуры, быта и т.д.; – знание особенностей архитектуры объектов исторического наследия; – знание геральдики и символики; – умение точно воспроизводить то или иное историческое событие посредством 3D-анимации; – умение моделировать современные объекты исторического наследия, а также предметы одежды, декора быта и т.д. в определенную историческую эпоху в 3D-программах; – умение дифференцировать объекты исторического наследия по временам их сооружения; – владение навыками исторического анализа; – владение навыками макетирования в 3D-программах и в реальности
Биология	Тела животных, внутренних органов. Микроорганизмы, растения, грибы и т.д.	– знание особенностей строения всех живых организмов, а также их внутренних органов; – умение моделировать взаимосвязи между органами, правильно соотносить их местонахождение в 3D-программах и в реальности; – умение моделировать тела живых организмов, в том числе, и в разрезе, и на молекулярном уровне в 3D-программах; – навык подготовки модели к 3D-печати и последующей ее обработки; – владение навыками макетирования в 3D-программах и в реальности
Информатика	Информационные процессы. Микросхемы. Объекты компьютерной техники	– знание строения вычислительных машин и микросхем; – знание принципов числового программного управления (ЧПУ) и программирования; – знание основ робототехники; – знание различных программ 3D-моделирования; – умение работать с 3D-программами; – умение укомплектовывать платы с помощью 3D-программ; – умение программировать смоделированные устройства и роботы; – владение навыками 3D-сборки; – владение навыками подготовки модели к 3D-печати и последующей ее обработки; – владение навыками макетирования в 3D-программах и в реальности
Черчение	Чертежи деталей. Твердотельное проектирование	– знания основных рамок, шрифтов, проекций, типов линий; – умение составлять чертежи деталей с помощью 3D-моделирования; – умение «мыслить» в пространстве; – умение проецировать объекты на плоскость в 3D-программах и в реальности; – умение различать понятия плоскости и пространства в 3D-программах и в реальности; – владение навыками работы с движением объекта в пространстве в 3D-программах и в реальности; – владение навыками работы с масштабированием объектов в 3D-программах и в реальности; – владение навыками работы с чертежами деталей в 3D-программах и в реальности; – владение навыками макетирования в 3D-программах и в реальности
География	Объекты ландшафта местности, как природной, так и антропогенной	– знание картографической информации; – знание особенностей рельефа местности; – умение моделировать объекты ландшафта в 3D-программах и в реальности; – умение собирать сведения о географических объектах и структурировать их в БД; – умение разрабатывать геоинформационные системы (ГИС) в 3D-программах; – умение моделировать географические процессы в 3D-программах и в реальности; – умение пользоваться компасом в 3D-программах и в реальности; – владение навыками работы с ГИС; – владение навыками макетирования в 3D-программах и в реальности
ОБЖ	Процессы безопасности жизнедеятельности. Объекты техногенного характера. Объекты военного дела: оружие, в том числе и анимация процесса его работы, погоны и т.п.	– знание инструкций по безопасности жизнедеятельности; – знание правил оказания медицинской помощи; – знание особенностей оружия; – умение прогнозировать возможные последствия катастроф техногенного характера с помощью 3D-программ; – умение моделировать процессы безопасности жизнедеятельности в 3D-программах и в реальности; – умение моделировать процессы работы оружия в 3D-программах; – ввладение навыками макетирования в 3D-программах и в реальности
Технология	Процессы технологической обработки объектов. Инструменты и техника. Объекты для печати, резки и т.д.	– знание современных технологий на производстве, в быту, медицине и т.д.; – знание различных программ 3D-моделирования для разных технологических целей; – знание процесса 3D-моделирования и 3D-печати, последующей обработки изделий; – умение работать с 3D-программами; – умение моделировать технологический процесс; – умение моделировать предметы быта: одежду, элементы декора и т.п. в 3D-программах и в реальности; – владение навыками обработки моделей; – владение навыками работы с инструментами в 3D-программах и в реальности

Перечисленные знания, умения и навыки станут основой для формирования технологической грамотности обучающихся в таких профессиях будущего, как дизайнер виртуальной реальности, инженер по разработке устройств постоянного питания, боди-дизайнер, проектировщик 3D-печати, разработчик домашних роботов и других [1].

Таким образом, развитие технологической грамотности средствами 3D-моделирования является эффективным по многим факторам:

1. 3D-моделирование напрямую связано с созданием новых объектов и является доступной технологией для современных учащихся из-за высокого уровня развития ИКТ-компетентности в рамках современной технологической культуры;

2. 3D-моделирование обладает широкими возможностями и связано с рядом других востребованных современных технологий, что позволяет ему системно формировать знания, умения и навыки практически из всех сфер профессиональной деятельности;

3. Сформированная технологическая грамотность содержит знания, умения и навыки, которые отвечают требованиям профессий и навыков будущего.

В соответствии с документами [19; 20] в ближайшее пятилетие начнется активная модернизация преподавания предметной области «Технология» в общеобразовательных учреждениях и организациях дополнительного образования. Это позволит перейти от теоретического рассмотрения проблемы формирования технологической грамотности к более конкретному, основанному на реальном опыте процессу.

Проверка представленных в работе положений планируется в рамках апробации авторских программ: образовательной – по предмету «Технология» и дополнительной общеразвивающей – для объединений по интересам в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Гимназия № 4» города Химки Московской области.

Библиографический список

1. Фролова М. Профессии будущего: ТОП-20 новых и перспективных. *Info-profi.net.: образовательный проект*. Available at: https://info-profi.net/professii-budushhego/#2
2. Чистякова С.Н. Профильное обучение и новые условия подготовки. *Школьные технологии.* 2002; № 1: 101 – 123.
3. Махотин Д.А., Кальней В.А. Современные подходы к развитию технологического образования в общеобразовательной организации. *Мир науки, культуры, образования.* 2015; № 4 (53): 65 – 68.
4. Лукша П. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. *Futuref.org.: экосистема проектов.* Available at: https://futuref.org/futureskills_ru
5. *Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Воробьевы горы»*. Available at: https://vg.mskobr.ru/add_edu/
6. *Каникулярная программа «Школа науки и творчества», 26 – 31 марта 2019 г.* Availableat: https://parksirius.ru/event/69
7. *Московский городской проект «Школа Новых Технологий»*. Available at: http://snt.mos.ru/konkurs/bum-junior.html
8. Кальней В.А., Махотин Д.А. Технологическое образование в постиндустриальном обществе. *Вестник Российской международной академии туризма*. 2015; № 3: 69 – 75.
9. Махотин Д.А. Инженерная подготовка в технологическом образовании школьников. *Казанский педагогический журнал.* 2016; Т. 2, № 2 (117): 301 –3 05.
10. Хотунцев Ю.Л. Проблемы формирования технологической культуры учащихся. *Педагогика*. 2006; № 4: 10 – 15.
11. Орешкина А.К., Махотин Д.А., Логвинова О.Н. Модернизация предметной области «Технология»: итоги экспертного обсуждения. *Школа и производство.* 2016; № 8: 3 – 5.
12. *Концепция преподавания учебного предмета «Технология» от 30.12.2018.* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa
13. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО)»* (извлечение из проекта документа). Проект Приказа Минпросвещения России от 01.04.2019. Available at: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/57358.html
14. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО)»* (извлечение из проекта документа). Проект Приказа Минпросвещения России от 01.04.2019. Available at: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/57359.html
15. Вульфсон С.*И. Уроки профессионального творчества*. Москва: Академия, 1999.
16. Петров Е.Г. Использование технологии 3D моделирования в обучении. *Scienceforum.ru.: IX Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум»*. Available at: https://scienceforum.ru/2017/article/2017037072
17. Онищенко Е.Ю. 3D-моделирование как средство развития ИКТ-компетентности у обучающихся старшего школьного возраста. *Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании:* материалы XX Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: РГПУ имени А.И. Герцена, 2019: 516 – 518.
18. Онищенко Е.Ю. Использование геоинформационной системы «GoogleEarthPro» в реализации предметов математики и информатики в общеобразовательной школе. *Вестник Амурского государственного университета.* 2018; № 80: 100 – 103.
19. *Национальный проект «Образование»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project
20. *Региональный проект развития дополнительного образования «Наука в Подмосковье»*. Available at: https://mosoblcenter.edumsko.ru/activity/project

References

1. Frolova M. Professii buduschego: TOP-20 novyh i perspektivnyh. *Info-profi.net.: obrazovatel'nyj proekt*. Available at: https://info-profi.net/professii-budushhego/#2
2. Chistyakova S.N. Profil'noe obuchenie i novye usloviya podgotovki. *Shkol'nye tehnologii.* 2002; № 1: 101 – 123.
3. Mahotin D.A., Kal'nej V.A. Sovremennye podhody k razvitiyu tehnologicheskogo obrazovaniya v obscheobrazovatel'noj organizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2015; № 4 (53): 65 – 68.
4. Luksha P. Navyki buduschego. Chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire. *Futuref.org.: `ekosistema proektov.* Available at: https://futuref.org/futureskills_ru
5. *Gosudarstvennoe byudzhetnoe professional'noe obrazovatel'noe uchrezhdenie goroda Moskvy «Vorob'evy gory»*. Available at: https://vg.mskobr.ru/add_edu/
6. *Kanikulyarnaya programma «Shkola nauki i tvorchestva», 26 – 31 marta 2019 g.* Availableat: https://parksirius.ru/event/69
7. *Moskovskij gorodskoj proekt «Shkola Novyh Tehnologij»*. Available at: http://snt.mos.ru/konkurs/bum-junior.html
8. Kal'nej V.A., Mahotin D.A. Tehnologicheskoe obrazovanie v postindustrial'nom obschestve. *Vestnik Rossijskoj mezhdunarodnoj akademii turizma*. 2015; № 3: 69 – 75.
9. Mahotin D.A. Inzhenernaya podgotovka v tehnologicheskom obrazovanii shkol'nikov. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2016; T. 2, № 2 (117): 301 -3 05.
10. Hotuncev Yu.L. Problemy formirovaniya tehnologicheskoj kul'tury uchaschihsya. *Pedagogika.* 2006; № 4: 10 – 15.
11. Oreshkina A.K., Mahotin D.A., Logvinova O.N. Modernizaciya predmetnoj oblasti «Tehnologiya»: itogi `ekspertnogo obsuzhdeniya. *Shkola i proizvodstvo.* 2016; № 8: 3 – 5.
12. *Koncepciya prepodavaniya uchebnogo predmeta «Tehnologiya» ot 30.12.2018.* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa
13. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya (FGOS NOO)»* (izvlechenie iz proekta dokumenta). Proekt Prikaza Minprosvescheniya Rossii ot 01.04.2019. Available at: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/57358.html
14. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya (FGOS OOO)»* (izvlechenie iz proekta dokumenta). Proekt Prikaza Minprosvescheniya Rossii ot 01.04.2019. Available at: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/57359.html
15. Vul'fson S.I. *Uroki professional'nogo tvorchestva*. Moskva: Akademiya, 1999.
16. Petrov E.G. Ispol'zovanie tehnologii 3D modelirovaniya v obuchenii. *Scienceforum.ru.: IX Mezhdunarodnaya studencheskaya nauchnaya konferenciya «Studencheskij nauchnyj forum»*. Available at: https://scienceforum.ru/2017/article/2017037072
17. Onischenko E.Yu. 3D-modelirovanie kak sredstvo razvitiya IKT-kompetentnosti u obuchayuschihsya starshego shkol'nogo vozrasta. *Problemy pedagogicheskoj innovatiki v professional'nom obrazovanii:* materialy XX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: RGPU imeni A.I. Gercena, 2019: 516 – 518.
18. Onischenko E.Yu. Ispol'zovanie geoinformacionnoj sistemy «GoogleEarthPro» v realizacii predmetov matematiki i informatiki v obscheobrazovatel'noj shkole. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2018; № 80: 100 – 103.
19. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project
20. *Regional'nyj proekt razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya «Nauka v Podmoskov'e»*. Available at: https://mosoblcenter.edumsko.ru/activity/project

Статья поступила в редакцию 05.04.20

УДК 37 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00517

Ivanova O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: ivanova_msc@mail.ru*
Shalashova M.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: marinashalashova@yandex.ru*

NEW MODELS FOR DESIGNING CHEMISTRY LESSONS USING INTERNET RESOURCES. The article deals with topical issues related to the organization of training using distance learning technologies, Internet resources, and shows the possibility of including online education in the main educational programs of general education. The article also presents a list of web resources, the most common in a professional environment and students of different age groups. The research

substantiates the importance of the learning network capabilities and design training sessions with the purpose of increase of motivation of pupils to study the subject. The authors describe models of network lessons and algorithms for designing chemistry lessons using the technology of blending learning, case technology, as well as a practical lesson, a research lesson using Internet resources.

Key words: **online resources, Internet resources, designing chemistry lesson, models of network lessons, technology blended learning, case technology, lesson-workshop, lesson-research.**

О.А. Иванова, *д-р пед. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: ivanova_msc@mail.ru*
М.М. Шалашова, *д-р пед. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: marinashalashova@yandex.ru*

НОВЫЕ МОДЕЛИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УРОКОВ ХИМИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

В статье раскрываются актуальные вопросы, связанные с организацией обучения с использованием дистанционных технологий обучения, Интернет-ресурсов, показана возможность включения онлайн-образования в основные образовательные программы общего образования. В статье также представлен перечень ресурсов сети, наиболее распространенных в профессиональной среде и у обучающихся разных возрастных групп, обоснована значимость изучения образовательных возможностей сети и разработки дизайна учебных занятий с целью повышения мотивации школьников к изучению предмета. Авторы описывают модели сетевых уроков и алгоритмы проектирования уроков химии с использованием технологии «Перевернутый класс», кейс-технологии, а также урока-практикума, урока-исследования с использованием Интернет-ресурсов.

Ключевые слова: **онлайн-ресурсы, Интернет-ресурсы, проектирование урока химии, модели сетевых уроков, технология «Перевернутый класс», кейс-технология, урок-практикум, урок-исследование.**

Интернет играет в нашей жизни все большую роль. И если недавно речь шла преимущественно об электронном обучении или дистанционном образовании в качестве ресурсов для самообразования, то в условиях сложной эпидемиологической ситуации и вынужденного перехода (даже на незначительный временной интервал) на онлайн-обучение проблема определения онлайн-образования по основным образовательным программам (ООП) приобрела особую актуальность. При этом следует отметить, что и ранее как учителя, так и обучающиеся стали обращаться к Интернет-источнику как ресурсу для самообразования и подготовки к урокам. По данным Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ, в 2013 г. 85% подростков в возрасте от 12 до 17 лет использовали Интернет для учебы. Это немного ниже, чем количество подростков, использующих сеть для развлечений (89%), но превышает число тех, кто использует Интернет для общения, поиска друзей и игр [1].

Приведенные данные позволяют сделать вывод, что важно изучать образовательные возможности сети, осуществлять поиск наиболее оптимальных моделей встраивания Интернет-ресурсов в ООП, разрабатывать педагогический дизайн таких учебных занятий с целью повышения мотивации школьников к изучению предмета, предоставления иных форматов и инструментов осваивания нового содержания.

На наш взгляд, педагогу важно знать имеющиеся зарубежные и российские ресурсы сети. Ниже приведем перечень наиболее распространенных как в профессиональной среде, так и у обучающихся разных возрастных групп:

– агрегаторы-ресурсы, позволяющие осуществлять поиск по базам лекций, видеозаписей и других учебных материалов (зарубежные: SkilledUp, EMMA, Degreed и др.; российские: Медиатека образовательных ресурсов, Eclass, Edumarket, Мой универ и др.);

– контентные сайты, приложения или учебники, предлагающие чаще всего справочные материал по определенному предмету или теме (Wikipedia);

– сайты с видеоуроками (OpenCourseWare, Khan Academy, Arzamas, Get a Class, Знайка.ру, Postnauka и др.);

– онлайн-курсы, изначально ориентированные на взрослую аудиторию, но уже сегодня предоставляющие курсы и для школьников (edX, Универсариум, Лекториум, Stepic, Coursmos, InterUrok, Фоксфорди др.);

– платформы с функциями социальных сетей, позволяющие совместно работать над проектами, общаться на учебные темы или обмениваться опытом (OpenStudy, ГлобалЛаб, Стемфорд, Марабака и др.);

– интерактивные учебники, тренажеры (Knewton, BitClass, Uchi.ru, ЯКласс и др.);

– видеоигры и симуляторы (Jumpstart, Matific, Global Conflicts, LateNite Labs, Labster, InBrain, InCellидр.);

– онлайн-курсы, сервисы и приложения для подготовки к экзаменам (KhanAcademy, Examer, Maximum, SmartFox и др.) [2].

Все это многообразие может и должно быть встроено педагогом в образовательный процесс как в рамках учебных занятий, так и в качестве навигации ресурсов для самоподготовки и развития.

При этом у учителей часто возникают вопросы, как проектировать урок с использованием ресурсов Интернет-сети, какие модели могут быть эффективны в зависимости от условий и педагогических замыслов педагога. Ниже рассмотрим возможные модели организации урока химии:

1. Модель урока химии с использованием технологии «Перевернутый класс»

Основатели модели «Перевернутый класс», учителя химии Аарон Самс и Джонатан Бергман предложили ее для того, чтобы обеспечить своими лекциями спортсменов, часто пропускающих занятия, увидев ее эффективность, развили эту идею в новое образовательное направление.

Данная технология может быть эффективно использована учителем химии при проектировании образовательного процесса с применением ресурсов Интернет-сети. При проектировании такого урока можно выделить три основных этапа:

1. Подготовительный этап – отбор или создание учителем виртуальной образовательной среды: видеоуроков, презентаций, иных материалов и заданий к ним, а также выбор электронного сервиса для обратной связи с учениками. При этом рекомендуем воспользоваться уроками, представленными на образовательных платформах РЭШ, МЭШ; Библиотекой видеоуроков по школьной программе (https://interneturok.ru). Урок может быть представлен в двух форматах (видеоурок, текстовый урок), где предлагаются тренажёры, тесты, вопросы для самопроверки (необходимый инструментарий можно выбрать на платформах Образовательные платформы «Мобильное электронное образование» (МЭО), «Яндекс.Учебник» и др.). С целью предоставления новых возможностей для освоения содержания, развития интереса к предмету можно предложить посмотреть видеозапись опыта, видеофрагмент учебного фильма, документального фильма по теме урока.

2. Организация учебной деятельности, что включает определение учителем основных образовательных результатов, достигаемых на уроке, форм работы с учениками, подготовку заданий для совместной работы учеников и работы с учителем.

Эти задания должны быть направлены на отработку и присвоение обучающимися учебного материала. Среди них задания на обобщение, конструирование, комбинирование, интеграцию, создание объектов, выдвижение гипотез, критическое оценивание, формулировку выводов и умозаключений, анализ, установление причинно-следственной связи, классификацию, сравнение, группировку, экспериментирование, прогнозирование, описание, обоснование, воспроизведение, представление, демонстрацию. При разработке заданий можно воспользоваться таксономией задач Б. Блума или Д. Таллингеровой. Проведенным нами анализ ресурсов МЭШ позволят сделать вывод, что пока нет инструментов для интерактивной работы с учащимися, совместной проектной деятельности. Поэтому при проведении сетевых уроков рекомендуем воспользоваться образовательными платформами, предоставляющими эти возможности MICROSOFTTEAMS, где можно создать группы учащихся для выполнения заданий и обсуждения; ГлобалЛаб – онлайн-среда для организации исследовательских\проектных работ; портал ЯКласс – для повторения, углубления изученного, использования тренинговых форм (игры, тренажёры, тесты и т.д.), портал Учи.ру для построения диалога с учеником.

Достоинством данных систем является то, что они позволяют организовать онлайн-общение с учетом возрастных и индивидуальных возможностей обучающихся, вносить оперативно коррективы в применение того или иного инструментария.

Онлайн-школы (SCHOOL-Inter, Фоксфорд, Образование «БИТ», EFirst и др.) обеспечивают непосредственное общение ученик – учитель – другие ученики, оперативную обратную связь, возможность выбора времени для занятий, просмотра занятия в записи. Данные возможности обладают, безусловно, преимуществом перед традиционными форматами проведения урока.

3. Текущая и итоговая оценка знаний и умений, компетенций учеников. Учитель может выбрать совместно с учащимися несколько форм итоговой работы, например, в виде теста или проекта. Тестовые задания можно выполнять, воспользовавшись ресурсами МЭШ, РЭШ, Яндекс-учебник, Онлай-тесты, интерактивные задания: OnlineTestPad (https://onlinetestpad.com/ru), TestWizard (https://www.testwizard.ru/), Cross (http://cross.highcat.org/ru_RU/#), Фабрика кроссвордов (https://www.puzzlecup.com/crossword-ru/), Wizer (https://wizer.me/), ClassMaker (https://www.classmarker.com/) Мастер-тест (http://master-test.net/), Конструктор тестов (https://konstruktortestov.ru/)

Алгоритм организации урока в рамках использования технологии «Перевернутого класса»

1. Подготовка видеоматериалов и иных ресурсов (выбор из имеющегося перечня в сети или подготовка авторских онлайн-уроков (для творческих педагогов)

2. Самостоятельный просмотр предложенных материалов школьниками дома.

Особенности самостоятельной работы обучающихся:

– ученик осваивает материал в индивидуальном темпе;

– отсутствуют временные ограничения;

– предоставлена возможность общаться со сверстниками и педагогом посредством дискуссий / консультаций в формате онлайн (необходимо заранее предусмотреть и выслать информацию обучающимся).

3. Обсуждение в сети выполнения предложенных заданий, практических работ или другой учебной деятельности.

Рекомендуем разделить обучающихся на группы по уровню подготовленности, по предпочтению определённого вида деятельности (просмотр видео, чтение, письмо) и т.д. Далее организовать обсуждение работы каждой группы с последующим представлением результатов работы групп всем обучающимся (на интерактивных платформах).

4. Самопроверка, контроль со стороны педагога, коррекция образовательных результатов обучающихся.

2. Модель сетевого урока химии с использованием кейс-технологии

Кейсы являются эффективным инструментом формирования опыта практической деятельности, самостоятельного решения задач из реальной жизни или производства, убеждений в прикладном аспекте формируемых учебных знаний и профессионального самоопределения [3]. В этой связи считаем целесообразным предлагать кейсы в процессе обучения с использованием сетевых ресурсов (можно использовать готовые кейсы либо разрабатывать авторские).

Алгоритм организации урока с использованием кейсов в условиях сетевого взаимодействия

1. Подготовка учителем кейса либо выбор из имеющихся ресурсов, проектирование технологии проведения учебного занятия. Здесь важно определить, как будет организована работа школьников (групповая, индивидуальная), как будет проходить обсуждение, предоставление результатов обучающимися.

2. Ознакомление обучающихся с текстом кейса (предоставляется заранее и реализуются как самостоятельная работа обучающихся; при этом определяется время, отводимое на подготовку, что зависит от объёма кейса, его сложности, наличия в кейсе заданий по проведению эксперимента, проектной деятельности).

3. Организация работы с кейсом (онлайн) в группах на интерактивных платформах. В первую очередь обсуждаются проблемы, обозначенные в кейсе, ресурсы для решения; проводится анализ данных, обсуждается представленный опыт, возможные трудности при решении задачи; выбор метода исследования.

4. Организация дискуссии, презентация результатов работы групп в онлайн-формате. Ответы на вопросы, обсуждение оптимальных моделей решения проблемы, обозначенной в кейсе.

5. Оценивание участников дискуссии.

6. Подведение итогов дискуссии.

3. Модель сетевого урока-практикума по химии

«Урок-практикум» связан с проверкой, доказательством и применением естественнонаучных знаний, а также для решения практических задач в жизни. Урок-практикум может быть организован как практическая работа или как практикум по решению задач [4].

Алгоритм организации урока-практикума по решению задач

1. Учитель предлагает ознакомиться с задачами, которые могут быть представлены в дневнике МЭШ. Задачи могут быть разноуровневыми, рассчитанные на разный уровень обученности или одного уровня.

2. Учитель предлагает обучающимся разбиться по группам (3 – 4 человека) или работать индивидуально. Работа на интерактивных платформах (Teams, Skype или др.).

3. Решение задач: анализ задачи, определение типа задачи, проектирование модели задачи; решение задачи через известный алгоритм или создание нового алгоритма решения данной задачи; интерпретация полученных результатов для получения выводов по заданному вопросу. Задачи могут быть предложены для индивидуального решения. С последующим обсуждением результатов всей группой обучающихся. Можно первоначально всей группе обсудить возможные варианты решения задач, затем обучающиеся выполняют их самостоятельно и сверяются с результатами.

4. Презентация и оценка выполненных задач. При проверке, если учащиеся работали в группе, учитель или сами обучающиеся определяют, кто будет представлять работу для итогового интерактивного обсуждения.

Алгоритм организации урока-практическая работа

Урок-практическая работа выполняется с целью закрепления полученных знаний и отработки способов деятельности.

1. Подготовительный этап. Обучающимся предлагается самостоятельно подготовиться к практической работе, оформить рабочую тетрадь.

2. Этап актуализации знаний и способов деятельности. Учитель онлайн организует актуализацию, путем вопросов или задания. Отвечает на вопросы обучающихся по выполнению работы. Обращает внимание на соблюдение правил техники безопасности.

3. Формулировка учебной цели и требований к представлению результатов работы.

4. Выполнение практической работы в домашних условиях, виртуальной лаборатории. Можно предложить просмотреть видеоопыты, если обучающий по состоянию здоровья не может их выполнять практически. Оформление результатов.

5. Представление результатов на интерактивной платформе.

5. Модель сетевого урока-исследования

Данный вид сетевого урока предполагает организацию исследовательской деятельности учащихся как в формате мини-исследований, так и более продолжительных, когда ученики неоднократно общаются онлайн в ходе работы над исследованием.

Тематика сетевых исследований должна быть интересной для обучающихся и отражать реальные региональные, социальные, экологическими и др. проблемы.

Сетевой урок-исследование может быть организован с обучающимися одного класса, нескольких классов, в том числе и из разных регионов.

Алгоритм организациисетевого урока-исследования

1. Определение и формулировка проблемы, цели исследования. Постановка исследовательской проблемы может быть основана на просмотре видеофрагмента, информации, представленной в СМИ, онлайн-демонстрации опыта и т.д.;

2. Создание групп, онлайн-обсуждение в группах и определение объекта исследования, выдвижение гипотезы исследования и ожидаемых результатах исследования; разработка плана исследования (модели, установки), определение инструментария (приборов, реактивов) для организации исследования;

3. Проведение исследований в группах или индивидуально, можно в условиях виртуальной лаборатории (например, с использованием платформы Глобал Лаб, Стемфорд и др.).

4. Обсуждение в группах полученных результатов, их интерпретация, подготовка к представлению полученных результатов, новых знаний, которые получили в ходе исследования.

5. Представление полученных результатов (ученикам – учителям – широкой общественности) в Скайп или Teams.

Структура сетевого урока-исследования может выглядеть следующим образом:

1. Подготовительный этап. Обучающиеся получают домашнее задание: самостоятельно ознакомиться с материалами, связанными с изучением новой темы: это могут быть видеофрагменты, фильмы, отрывки из произведений, видеолабораторные опыты и т.п.). Учитель либо сам готовит задания и вопросы для обучающихся, либо обучающиеся готовят свои вопросы: в чем они увидели проблему и т.п. Вопросы можно прислать учителю заранее, а можно задать в онлайн-режиме.

2. Актуализация с элементами проблематизации (осуществляется в Teams): учитель предлагает учащимся сформулировать проблему исследования, фиксирует их (на доске в Teams или в чате), определяют цель исследования; отвечает сам и предоставляет возможность обучающимся ответить на присланные или заданные вопросы, определяют задачи и план исследования. Учитель дает инструкции по соблюдению техники безопасности.

3. Исследование. Ученики получают исследовательские задания, которые могут выполняться индивидуально или в группе. Обучающиеся могут осуществлять теоретические или экспериментальное исследование. Обсуждение результатов и подготовка к презентации результатов.

4. Презентация результатов исследования. Создание презентаций или видеороликов и их обсуждение; написание, представление и обсуждение стендовых докладов, которые дают возможность всем пользователям одновременно ознакомиться кратко и наглядно с итогами работы группы или отдельного ученика.

5. Оценка и рефлексия. Подводятся итоги, оцениваются результаты исследования. Учитель разрабатывает критерии оценки и предлагает ученикам оценить работы учащихся (групп). А также высказаться о том, что нового они узнали в ходе исследования, чему научились, что вызвало трудности.

Наиболее распространенным в настоящее время является **урок с сетевым взаимодействием на отдельных его этапах**. Его модель реализуется в отдельных сценариях МЭШ и обычно включает следующие этапы:

1. Этап мотивации изучения темы (возможные сетевые форматы – виртуальные экскурсии, видеофрагменты).

2. Актуализация знаний и способов деятельности (возможные интерактивные задания, которые выполняются в группах).

3. Изучение нового материала (освоение новых знаний и способов деятельности) – учащиеся осваивают новый материал с помощью видео-, текстовых материалов, предварительно получив задание от учителя.

4. Совершенствование знаний и новых способов деятельности. Применение знаний для решения практических и жизненных ситуаций, выводящих ученика за пределы учебной деятельности (возможные сетевые форматы: а) игровые – веб-квесты, виртуальные лаборатории, экскурсии, б) неигровые – групповое сетевое моделирование, проектирование изучаемого объекта.

Проектирование сетевых уроков с использованием Интернет-ресурсов позволяет организовывать образовательный процесс по реализации программ основного и дополнительного образования естественнонаучной направленности [5].

Библиографический список

1. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. *Цифровая компетентность подростков и родителей: Результаты всероссийского исследования*. Москва: Фонд Развития Интернет, 2013.
2. Синельников В.В., Косарецкий С.Г., Милякина А.Г., Чеботарь Н.А. *Онлайн-ресурсы для самообразования российских школьников*; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва: НИУ ВШЭ, 2016. Available at: https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/182326341
3. Суртаева Н.Н. *Педагогические технологии*: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Юрайт, 2019.
4. Иванова О.А., Шалашова М.М. Обновление системы подготовки педагогов естественнонаучных предметов. *Теория и практика реализации целей обновленного содержания естественнонаучного образования:* материалы Международной научно-практической конференции. Алматы: КазНПУ имени Абая, 2019: 262 – 265.
5. Иванова О.А., Шалашова М.М. Основные направления развития дополнительного естественнонаучного образования детей. *Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании:* материалы XIX Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 2018: 217 – 221.

References

1. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Yu. *Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelej: Rezul'taty vserossijskogo issledovaniy*a. Moskva: Fond Razvitiya Internet, 2013.
2. Sinel'nikov V.V., Kosareckij S.G., Milyakina A.G., Chebotar' N.A. *Onlajn-resursy dlya samoobrazovaniya rossijskih shkol'nikov*; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki», Institut obrazovaniya. Moskva: NIU VSh`E, 2016. Available at: https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/182326341
3. Surtaeva N.N. *Pedagogicheskie tehnologii*: uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury. Moskva: Yurajt, 2019.
4. Ivanova O.A., Shalashova M.M. Obnovlenie sistemy podgotovki pedagogov estestvennonauchnyh predmetov. *Teoriya i praktika realizacii celej obnovlennogo soderzhaniya estestvennonauchnogo obrazovaniya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Almaty: KazNPU imeni Abaya, 2019: 262 – 265.
5. Ivanova O.A., Shalashova M.M. Osnovnye napravleniya razvitiya dopolnitel'nogo estestvennonauchnogo obrazovaniya detej. *Problemy pedagogicheskoj innovatiki v professional'nom obrazovanii:* materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU imeni A.I. Gercena, 2018: 217 – 221.

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 37.0 (075.8) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00518

***Kuznetsov A.S.**, postgraduate, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: nvvku@mil.ru*
***Mavrina I.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Acting Head of Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: irina-mavrina@yandex.ru*

THE ESSENCE AND NATURE OF PATRIOTISM AS A PEDAGOGICAL CATEGORY. The article highlights a problem of analyzing modern views and scientific approaches to the nature of patriotism as a broad social phenomenon and a category of pedagogy. The relevance of the topic studied in the article is the need to track the dynamics of the development of patriotic aspirations of today's children and adolescents born in the XXI century – at the stage of their school adulthood, in the context of globalization, computerization and total connectivity of the modern world. The problem of the research consists in the analysis of the essence and nature of patriotism as the basis for the formation of patriotic feelings and moods in the children's and adolescent youth environment of a modern educational organization. The main ways to solve the problem are: substantiation of the principles of constructing pedagogical forms of patriotic education of students in secondary schools. The result of the research is to determine the basic principles of constructing new forms of patriotic education and identify the possibilities of their application in practice. The main conclusions of the research are to rethink the philosophical and pedagogical meaning of the category of patriotism and highlight the principles of constructing forms of patriotic education for children and adolescents of 21 century.

Key words: **patriotism, patriotic feelings, patriotic education of children and adolescents, globalization, computerization.**

***А.С. Кузнецов**, соискатель, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: nvvku@mil.ru*
***И.А. Маврина,** д-р пед. наук, проф., и.о. зав. каф. социальной педагогики и социальной работы Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: irina-mavrina@yandex.ru*

СУЩНОСТЬ И ПРИРОДА ПАТРИОТИЗМА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Статья посвящена проблеме анализа современных взглядов и научных подходов к природе патриотизма как широкого общественного явления и категории педагогики. Актуальность исследуемой в статье темы заключается в необходимости отследить динамику развития патриотических устремлений сегодняшних детей и подростков, рожденных в XXI веке – на этапе их школьного взросления в условиях глобализации, компьютеризации и тотальной связности современного мира. Проблема исследования состоит в анализе сущности и природы патриотизма как основы формирования патриотических чувств и настроений в детской и подростково-молодежной среде современной общеобразовательной организации. Основными путями решения проблемы являются следующие: обоснование принципов конструирования педагогических форм патриотического воспитания обучающихся в общеобразовательной школе. Результатом исследования является определение базовых принципов конструирования новых форм патриотического воспитания и выявление возможностей их применения на практике. Основные выводы исследования состоят в переосмыслении философского и педагогического смысла категории патриотизма и выделении принципов конструирования форм патриотического воспитания детей и подростков XXI века.

Ключевые слова: **патриотизм, патриотические чувства, патриотическое воспитание детей и подростков, глобализация, компьютеризация.**

Актуальность проблемы, рассматриваемой в данной статье, подтверждается тезисом о том, что патриотическое воспитание детей и молодежи – одна из важнейших задач, решаемых государством, обществом, практически всеми его институтами. Патриотизм – это не только системное основание бытия и развития русской цивилизации, как сложилось в русской философско-патриотической традиции (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.С. Соловьев и др.), но и единственный исторически доказанный способ единения и национально-государственной идентификации российского общества. Неслучайно проблемы патриотизма и патриотического воспитания особенно актуальны в сложные и переломные моменты Российской истории. Именно таким периодом для РФ является первое двадцатилетие XXI в., ознаменованное глобальной перестройкой не столько экономических основ, политического устройства общества, сколько мировоззренческих устоев разных слоев российского социума.

Теоретическая значимость исследования состоит в переосмыслении сущности понятия патриотизма применительно к современному детско-юношескому сообществу. Постановка цели заключается в аналитическом сопоставлении реальных представлений о сущности и природе патриотизма в начале XXI века. Задачи исследования включают аналитический обзор научных исследований по обозначенной проблеме с элементами сравнения отдельных характеристик категории патриотизма на переломе веков; анализ педагогической сущности и природы педагогического знания в области патриотического воспитания; выявление принципов конструирования форм патриотического воспитания детей и подростков в современной школе.

Основными источниками в ходе написания статьи стали труды ученых-педагогов Е.С. Кусмарцева и В.А. Караковского, предложивших анализ педагогических воззрений на природу патриотизма [1; 2].

Методами решения выбранной научной задачи были определены теоретический и сравнительный анализ; в качестве диагностического был выбран опросный метод.

Новизна исследования состоит в том, что впервые в научном педагогическом исследовании поднимается проблема трансформации сущности и природы патриотизма как философской и педагогической категории у нового поколения

детей, родившихся после 2000 года в Российской Федерации. Практическая новизна исследования состоит в выделении принципов и направлений конструирования новых форм организации патриотического воспитания обучающихся в образовательных организациях.

Проблемы патриотизма и их исследования гуманитарными науками имеют давнюю историю, вместе с тем они принципиально не могут быть разрешены, поскольку патриотизм как социальное и одновременно личностное явление находится в «эпицентре» непрерывных и динамичных социальных преобразований. Теория и практика последних десятилетий показывает, что в вопросах патриотического воспитания детей и молодежи одинаково неэффективно реставрировать советские модели патриотического воспитания и «отбрасывать» эффективные методологические подходы, теории и опыт только потому, что они были разработаны в советское время. Актуальным является использование доказавших свою эффективность теоретических положений для разработки инструментов патриотического воспитания, рассчитанных на современные социально-педагогические условия.

Количественный анализ диссертационных исследований (всего было проанализировано 152 исследования, из которых 11 представлены на соискание ученой степени доктора наук по патриотической проблематике, 114 монографий и 310 статей из опубликованных материалов научно-практических конференций за 2003 – 2019 гг.) позволяет заключить, что избранная нами проблема проецирует одну из наиболее актуальных тем не только для педагогики, но и для гуманитарных наук в целом.

Качественный анализ указанных работ, в свою очередь, дает основание утверждать, что широкий диапазон взглядов на патриотизм подтверждает характерное для педагогических явлений свойство полисистемности. Полисистемность предполагает неоднозначность выбора взгляда на явление, позволяет выявить его структуру и содержание, поэтому такой выбор, как правило, и является первым шагом системного исследования педагогических явлений.

Первое «сужение» дает классификация исследовательских позиций по главному объекту патриотического отношения. В качестве такого объекта могут рассматриваться следующие: государство и его институты (М.А. Абрамов [3]); общество (С.П. Куликов, И.А. Лукинова, М.Р. Резаков [4; 5; 6]); Отечество, Родина (М.Н. Хромова [7]). В отличие от первых двух вариантов, Отечество как объект патриотического отношения неизменен в своей сути и природе (Н.М. Снопко [8]), хотя образ Отечества также динамично меняется, а ценностное отношение к нему не является само собой разумеющимся, оно способно девальвироваться. Педагогические исследования в подавляющем большинстве рассматривают в качестве предмета патриотического отношения именно Отечество, а в качестве его субъекта – человека, личность.

Концепт «Отечество» в российской культуре имел довольно длительное развитие, сначала в религиозном смысле, а затем в мирском, сохранив при этом «духовное измерение». Он прошел идеологические трансформации раннего советского времени и сегодня практически восстановил свое культурное значение, во многом благодаря потребностям патриотического воспитания детей и молодежи. Очень точное в педагогическом смысле определение понятию дает, например, Н.П. Овчинникова: «Отечество представляет собой социокультурное и общепедагогическое понятие, формирующееся в живом, непосредственном, развивающемся опыте жизни человека и отражающее его представление о Доме как малой общности близких людей (семья, отцы и дети, братья и сестры), о Малой Родине (история и культура региона), о Родной стране (язык, история, культура, духовные и нравственные ценности народа» [9, с. 6]. Это одновременно символ и вполне объективное пространство и время. Отечество – «… пространственно-временная локализация бытия с непреходящей сущностью и определенным для субъекта ценностно-образным качеством. Одновременно объективная реальность и субъективный образ» (С.Ю. Иванова [10, с. 77]). Глубже и образней смысл и значение понятия охарактеризовал В.А. Караковский в своей книге «Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса»: «Отечество – единственная и уникальная для каждого человека Родина, данная ему судьбой, завещанная ему предками… Другого Отечества и другой истории у нас не будет. Есть силы, смелость, идеи – делай ее лучшей, нет – молчи, а то и так тошно» [2, с. 5].

Мы не нашли определения понятию «благо Отечества», также весьма распространенному в отечественном патриотическом дискурсе, однако словарное определение понятия «благо» и анализ его использования в истории и научной разработке проблемы патриотизма (А.А. Щеголев [11]) дает возможность определить благо Отечества как аксиологическую категорию, выражающую общечеловеческое понимание о конечных целях устремлений людей Отечества к его конечному благополучному, счастливому состоянию. Как и собственно Отечество, благо – идеальный конструкт, идея, целостный образ, объединяющий представления людей о свободе, защищенности, справедливости, богатстве, процветании, будущем Отечества.

Классификация авторских подходов к определению сущности и природы патриотизма дала возможность выделить четыре позиции. Три из них ориентированы на какую- либо одну сущность явления.

Первая группа авторов исследует патриотизм как часть, сторону сознания и мировоззрения личности, раскрывая его сознательную природу. В качестве ведущей ценности личности он представлен в работах М.А. Абрамова, В.А. Караковского и др.

Авторы второй группы указывают на чувственную природу патриотизма. Так, у М.Н. Хромовой патриотизм есть основное мировоззренческое качество, содержанием которого является любовь к Родине, гордость за свой народ, свою страну, свою малую Родину [10]. Как чувство любви к Родине его определяет М.Б. Кусмарцев [2], как высшее социальное чувство – К.Х. Момджян [12].

В третью группу можно включить работы, в которых показана нравственная сторона патриотизма, выделена его морально-нравственная или духовно-нравственная природа. К этой группе можно, например, отнести исследование С.Ю. Ивановой и других авторов, по мнению которых патриотизм есть нравственная категория.

Относительно новую тенденцию в исследовании проблематики патриотизма представляет четвертая группа работ, где признается, что патриотизм – явление многомерное, он имеет одновременно несколько сущностей, каждая из которых должна быть учтена в технологиях патриотического воспитания. В работе Т.Е. Вежевич, например, патриотизм рассматривается как сложное личностное образование. В единстве его внутреннего проявления выступают и чувства по отношению к Отечеству, и сознание (образы Отечества), которые образуют вектор социальной активности личности на деятельность во благо Отечества [13]. Аналогичных позиций придерживается А.В. Основин, по мнению которого, патриотизм – сложное, интегральное, личностное образование [14]. Авторская структура патриотизма весьма широка и включает в себя одновременно когнитивный, аксиологический, аффективный, деятельностный, ценностный, волевой, рефлексивный компоненты, т.е. компоненты разной природы и уровня организации личности.

Приведенные примеры иллюстрируют общие тенденции развития представлений о явлении патриотизма. В целом же анализ научной литературы и классификация авторских подходов позволили выделить триединую сущность патриотизма: патриотизм – есть часть сознания и компонент мировоззрения, возникающий на основе деятельности освоения социального опыта, преобразуемого во внутреннюю психическую деятельность человека; патриотизм – есть чувство любви к Отечеству, возникающее на основе эмоций согласования (рассогласования) ведущих социальных потребностей человека со смыслами и целями его деятельности; патриотизм – есть нравственная позиция человека, обусловленная процессом осознания себя субъектом патриотических социальных отношений, осмысления и принятия моральных норм и требований.

Усложнение представлений о сущности патриотизма, его сложная и комплексная природа обеспечивают понимание того, что патриотическое воспитание – принципиально неразрешимая задача, поскольку в постоянном развитии находятся ее теоретические основы. Разделяем убеждение Н.М. Снопко в том, что патриотизм не создается путем прямого обучения, для его формирования необходимы подходы, предполагающие комплексное развитие всей личности: от знаний и представлений – до эмоций и чувств. Разработка технологий и методик патриотического воспитания, как показывает анализ исследований по этой проблеме, чаще всего ведется с позиций аксиологического подхода, использующего механизмы формирования ценностного отношения к Отечеству, малой и большой Родине, различным ее проявлениям; теорий духовно-нравственного воспитания, имеющих в своей основе механизмы перевода моральных требований общества в нравственные установки личности; теорий направленности личности, где в основу воспитания патриотизма положен механизм формирования мотивов, личностных смыслов, планов и перспектив жизнедеятельности, совпадающих с благом Отечества; теорий социализации, в которых применяются механизмы формирования социального сознания личности, действующие через освоение и использование накопленного социокультурного опыта; культурологического подхода, с позиций которого формирование патриотизма есть процесс освоения российской культуры, в которой патриотизм – одна из ведущих национально-культурных ценностей; идеологии, где происходит очередное становление понятия «патриотизм», а патриотическая позиция фактически означает сознательное принятие личностью прав и обязанностей гражданина.

Практическая часть работы над проблемой включала диагностическое исследование, направленное на выявление степени удовлетворенности субъектами образовательного процесса ходом и результатами патриотической деятельности в образовательной организации.

Диагностическое исследование проводилось на базе 8 организаций общего образования Новосибирской области. Всего в опытно-экспериментальной работе на этапе диагностического исследования приняли участие 23 педагога общеобразовательных организаций, 420 подростков, в том числе 125 участников детских объединений и воспитанников кадетских классов, 107 родителей подростков – участников эксперимента. Участниками диагностического исследования также являлись 14 офицеров воинских частей. Ведущими методами диагностического исследования были избраны опросный метод, оценки и шкалирования.

Содержание опросника включало вопросы, направленные на выявление направленности форм патриотического воспитания, использующихся в настоящее время в образовательных организациях, а также на изучение потребности обучающихся в деятельностных формах организации патриотического воспитательного вектора. В опрос были включены школьники, педагоги и офицеры воинских частей – партнеров общеобразовательных организаций.

Понятие «деятельностные формы патриотического воспитания» мы употребляем вслед за С.М. Курганским, который относит их к практико-прикладным компонентам патриотического воспитания, побуждающим обучающегося к активному самостоятельному действию [15].

Диагностическое исследование показало, что деятельностных форм патриотического воспитания подростков в образовательных организациях и организациях-партнерах используется относительно немного.

Участниками диагностического исследования со стороны воинских частей являлись офицеры, которым по приказу командира воинской части поручено взаимодействие с образовательными организациями и детскими общественными объединениями. Установлено, что каждая из трех воинских частей имеет планы взаимодействия, согласованные с муниципальными органами управления образования и общеобразовательными организациями. Суммарно в течение одного учебного года воинскими частями проведено 63 мероприятия с участием обучающихся. Классификация мероприятий по ведущему методу дает возможность определить, что в большинстве случаев подростки почти не действовали, а только воспринимали информацию (рис. 1).

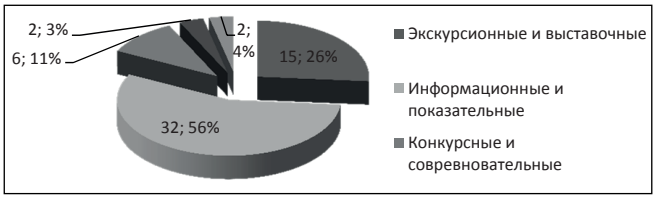


Рис. 1. Классификация форм работы воинской части с подростками по ведущему методу

В полной мере деятельностными являются конкурсные и соревновательные мероприятия, занимающие лишь третью позицию по количеству. В плане таких мероприятий оказалось только 6 за два года. К этой группе мы отнесли смотры-конкурсы строевой выучки и сборы обучающихся. В поле наше анализа попали только 2 патриотических проекта (Вахта Памяти с учащимися СОШ-3 и День Героя – СОШ-11), которые выполнены по инициативе воинской части, и два занятия, проведенные с подростками вне системы подготовки граждан к военной службе. Действительно, эти формы предполагают деятельность и собственную активность подростков, суммарно они составляют всего 18% от запланированного и выполненного объема взаимодействия воинской части с образовательными организациями.

Следует отметить, что даже информационные и иллюстративно-показательные методы работы воинской части с подростками вызывают у них значительный интерес, однако их фактическое влияние на личность оценивается не так однозначно.

Оценочный метод применялся к исследованию интереса и мотивации участия в мероприятиях патриотической направленности учащихся общеобразовательных школ.

117 обучающимся, принимавшим участие в мероприятиях воинской части, было предложено оценить по 10-балльной шкале интерес, который вызвало это мероприятие: 0 баллов – неинтересно, 10 баллов – очень интересно; влияние, которое оно оказало на сознание, поведение и настроение, где 0 баллов – не оказало никакого влияния, а 10 баллов – оказало серьезное влияние. Результат опроса представлен через средние выборочные арифметические величины (рис. 2).

Судя по данным, представленным в диаграмме на рис. 2, максимальным совпадение оценок интереса и влияния оказывается именно в деятельностных мероприятиях, доля которых в общем объеме невелика. В тех случаях, когда от обучающихся требовалась реальная деятельность и вложение усилий в достижение значимой цели, средняя оценка как интереса к мероприятию, так и того влияния, которое оно смогло оказать на личность подростка, наиболее высока.

Дефицит мероприятий деятельностного характера в исследуемой практике очевиден. Вместе с тем потребность в патриотической деятельности в той или иной степени выражали почти все участники процесса патриотического воспитания. Так, сами обучающиеся показывают стремление к общественно-полезной деятельности, к тому, чтобы приносить реальную пользу обществу и государству. Как показывают результаты Интернет-опроса в специально созданной для этого группе, положительно в этом смысле высказались 289 из 420 подростков – участников эксперимента (68,8%). Еще 49 респондентов (11,6%) считают, что они уже приносят реальную пользу обществу, а 22 респондента (5,2%) уверены, что заниматься реальной деятельностью, имеющей значение для Отечества, подросткам рано. Оставшиеся 60 человек затруднились ответить на поставленный вопрос: испытываете ли Вы необходимость в том, чтобы приносить реальную пользу Отечеству, действовать на пользу обществу и государству? Очевидно, что эта последняя группа подростков еще не осмысливала свои позиции как патриота и гражданина Отечества, и мы дает этому факту отрицательную оценку.

Таким образом, инновационное начало в патриотическом воспитании детей, подростков и молодежи поколения XXI века может и должно опираться на принцип деятельностной активности субъекта, а инновационными формами патриотического воспитания становятся творчески конструируемые события, цель которых – самовоспитание, освоение опыта патриотически направленной деятельности предшествующих поколений, подготовка к защите Родины. В этом случае становится реальностью насыщенная событийность школьной жизни, инициаторами которой становятся активисты детско-юношеских патриотических организаций.

В заключение следует отметить, что проведенное исследование позволило выделить минимум три неблагоприятных фактора, препятствующих результативному патриотическому воспитанию, а именно:

– значительное расширение круга субъектов воспитания и социализации подростков. Фактически патриотическое воспитание – уже не только воспитательный процесс, это процесс борьбы за сознание, мировоззрение и чувства подрастающего поколения, один из инструментов обеспечения безопасности страны в ближайшем будущем. В этих условиях собственные задачи патриотического воспитания получают все институты государства и общества, но приступают к их исполнению с разной скоростью;

– разрушение советской системы патриотического воспитания. Восстановление отдельных ее фрагментов в новых социокультурных условиях не дает ожидаемого эффекта. В полной мере это пока относится к детским общественным движениям и объединениям иных организационно-правовых форм. Новая российская система патриотического воспитания граждан находится в стадии своего становления, которое всегда и везде сопровождается проблемами и трудностями. При этом центром патриотического воспитания детей и молодежи по-прежнему остается школа, однако собственные возможности школы, только восстанавливающей воспитательную работу, пока еще весьма ограничены. Скорейшее решение ее актуальных проблем возможно за счет развития социального партнерства в патриотическом воспитании;

– преобладание в действующей практике патриотического воспитания подростков информативных, показных, иллюстративных методов (как значительно более дешевых и легко поддающиеся учету и отчетности). Чаще всего используется тактика «малых дел», отдельных акций и флешмобов, требующих от детей приложения усилий лишь на короткий момент времени для выполнения задач с невысокой социальной значимостью. Такие задачи не обеспечивают полноценной экстериоризициии интериоризации патриотической деятельности, следовательно, не оказывают эффективного воздействия на личность.

Цель, поставленная авторами при написании статьи, которая заключалась в анализе реальных представлений о сущности и природе патриотизма как педагогической категории, достигнута. Задачи исследования решены. Педагогический опыт последнего десятилетия показывает, что благоприятные условия для патриотической деятельности создают детские общественные объединения патриотической направленности. Вместе с тем разработка теоретических основ патриотической деятельности подростков в детских общественных объединениях – пока еще не решенная научно-педагогическая проблема.



Рис. 2. Самооценка подростками мероприятий патриотического воспитания с участием воинской части

Библиографический список

1. Кусмарцев М.Б. *Становление новых поколений победителей – миссия патриотического воспитания*: монография. Волгоград: Издательство ВолгГМУ, 2013.
2. Караковский В.А. *Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса.* Москва: НМО «Творческая педагогика, 1993.
3. Абрамов М.А. *Патриотизм в системе современного социального сознания: феноменологический и социоструктурный аспекты.* Автореферат диссертации … доктора философских наук. Краснодар, 2018.
4. Куликов С.П. *Патриотизм в российском обществе: поколенческая специфика, стратегии регенерации и риски имитации*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Ростов-на-Дону, 2016.
5. Лукинова И.А. *Место и роль российского патриотизма в современном обществе.* Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Ставрополь, 2013.
6. Резаков М.Р. *Патриотизм как фактор политической жизни современной России.* Автореферат диссертации ... кандидата политических наук. Пятигорск, 2018.
7. Хромова М.Н. *Педагогические условия развития патриотизма обучающихся на основе школьных традиций.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
8. Снопко Н.М. *Психологические механизмы и педагогические основы патриотического воспитания в системе профессионального образования.* Диссертация… доктора педагогических наук. Москва, 2007.
9. Овчинникова Н.П. *Формирование понятия «Отечество» у старшеклассников средствами исторического образования.* Диссертация… кандидата педагогических наук. Архангельск, 2002.
10. Иванова С.Ю. *Патриотизм в культуре современной России*. Автореферат диссертации … доктора философских наук. Ставрополь, 2004.
11. Щеголев А.А. *Историко-педагогическая ретроспектива гражданского и патриотического воспитания в научно-педагогической периодике России.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2016.
12. Момджян К.Х К типологии человеческих потребностей. Статья 3. Социальные потребности человека. *Вестник Московского университета*. 2017; Ч. 1, № 1: 97 – 116.
13. Вежевич Т.Е. *Моделирование региональных систем патриотического воспитания школьников.* Диссертация … доктора педагогических наук. Улан-Удэ, 2011.
14. Основин А.В. *Формирование патриотизма старшеклассников в образовательной среде школы.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Карачаевск, 2016.
15. Курганский С.М. Управление школой в «режиме развития». *Школьные технологии*. 2002; № 2: 68 – 85.

References

1. Kusmarcev M.B. *Stanovlenie novyh pokolenij pobeditelej – missiya patrioticheskogo vospitaniya*: monografiya. Volgograd: Izdatel'stvo VolgGMU, 2013.
2. Karakovskij V.A. *Stat' chelovekom. Obschechelovecheskie cennosti – osnova celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa.* Moskva: NMO «Tvorcheskaya pedagogika, 1993.
3. Abramov M.A. *Patriotizm v sisteme sovremennogo social'nogo soznaniya: fenomenologicheskij i sociostrukturnyj aspekty*. Avtoreferat dissertacii … doktora filosofskih nauk. Krasnodar, 2018.
4. Kulikov S.P. *Patriotizm v rossijskom obschestve: pokolencheskaya specifika, strategii regeneracii i riski imitacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2016.
5. Lukinova I.A. *Mesto i rol' rossijskogo patriotizma v sovremennom obschestve*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Stavropol', 2013.
6. Rezakov M.R. *Patriotizm kak faktor politicheskoj zhizni sovremennoj Rossii.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata politicheskih nauk. Pyatigorsk, 2018.
7. Hromova M.N. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya patriotizma obuchayuschihsya na osnove shkol'nyh tradicij.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2014.
8. Snopko N.M. *Psihologicheskie mehanizmy i pedagogicheskie osnovy patrioticheskogo vospitaniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya… doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
9. Ovchinnikova N.P. *Formirovanie ponyatiya «Otechestvo» u starsheklassnikov sredstvami istoricheskogo obrazovaniya*. Dissertaciya… kandidata pedagogicheskih nauk. Arhangel'sk, 2002.
10. Ivanova S.Yu. *Patriotizm v kul'ture sovremennoj Rossii*. Avtoreferat dissertacii … doktora filosofskih nauk. Stavropol', 2004.
11. Schegolev A.A. *Istoriko-pedagogicheskaya retrospektiva grazhdanskogo i patrioticheskogo vospitaniya v nauchno-pedagogicheskoj periodike Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2016.
12. Momdzhyan K.H K tipologii chelovecheskih potrebnostej. Stat'ya 3. Social'nye potrebnosti cheloveka. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 2017; Ch. 1, № 1: 97 – 116.
13. Vezhevich T.E. *Modelirovanie regional'nyh sistem patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2011.
14. Osnovin A.V. *Formirovanie patriotizma starsheklassnikov v obrazovatel'noj srede shkoly.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Karachaevsk, 2016.
15. Kurganskij S.M. Upravlenie shkoloj v "rezhime razvitiya". *Shkol'nye tehnologii*. 2002; № 2: 68 – 85.

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00519

Larionova M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities, Omsk State Medical University (Omsk, Russia), E-mail: larionova_ma@mail.ru*

Sukach L.I.*, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Normal Physiology, Omsk State Medical University (Omsk, Russia), E-mail: nf@omsk-osma.ru*

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF HEALTH OF SUBJECTS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION. The article discusses the current issue of preservation and prevention of psychological health of subjects of vocational education, this is positioned as one of the priority tasks of the state and society today. The interconnection between the high requirements of society, the educational system and the depletion of the emotional resources of the individual, exposure to stressful situations is emphasized. The authors identify the existing interpretations of the concept of psychological health, revealed the value of the component of psychological and pedagogical support in the programs of educational organizations, reveal the value of psychological health resources for effective professional activity of a teacher. An empirical cross-sectional study indicates that it is necessary to develop a system of measures aimed at maintaining and strengthening the psychological health of teachers and students.

Key words: **psychological health, personal resources of teacher, subjective psychological well-being of teacher and student.**

М.А. Ларионова, *канд. пед. наук, доц., Омский государственный медицинский университет, г. Омск, E-mail: larionova_ma@mail.ru*

Л.И. Сукач, *канд. мед. наук, доц., Омский государственный медицинский университет, г. Омск, E-mail: nf@omsk-osma.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обсуждается актуальный вопрос сохранности и профилактики психологического здоровья субъектов профессионального образования, что позиционируется одной из приоритетных задач государства и общества сегодня. Подчёркивается взаимосвязь между высокими требованиями социума, образовательной системы и истощением эмоциональных ресурсов личности, подверженность стрессовым ситуациям. Авторами выявлены существующие трактовки понятия психологического здоровья, раскрыто значение компонента психолого-педагогического сопровождения в программах образовательных организаций, выявлено значение ресурсов психологического здоровья для эффективной профессиональной деятельности преподавателя. Проведённое срезовое эмпирическое исследование свидетельствует, что необходима разработка системы мероприятий, направленных на сохранение и укрепление психологического здоровья преподавателей и студентов.

Ключевые слова: **психологическое здоровье, личностные ресурсы преподавателя, субъективное психологическое благополучие преподавателя и обучающегося.**

Современная глобализация не может не затрагивать такие важные сферы жизни общества, как образование и медицина во всём мире. Не исключением является и Россия, в которой на протяжении последнего десятилетия происходят процессы модернизации, цифровизации, технологизации образовательной системы и здравоохранения. Это не могло не сказаться на психологическом здоровье и благополучии личности [1].

Профилактика, охрана и сохранение психологического здоровья наряду с соматическим является одной из приоритетных задач государства и общества сегодня. Более того, ФГОС, принятый для лиц с ограниченными возможностями здоровья, консолидирует усилия педагогов, психологов, медиков, родителей в вопросах качественного образования обучающихся групп риска, актуализируя проблему здоровьесбережения субъектов образовательного процесса от дошкольного образования до высшей школы.

Во всех программах образовательных организаций предусмотрен компонент психолого-педагогического сопровождения здоровья обучающихся, созданы структурные подразделения, специалисты которых занимаются вопросами здоровьесбережения и социально-психологической работой с обучающимися. Меньшее внимание в образовательных организациях уделяется профилактике и укреплению психологического здоровья обучающих (педагогов, преподавателей, воспитателей и т.д.). Такой парадокс позволяет обозначить некоторые важные аспекты сохранения и поддержания психологического здоровья данной группы субъектов образовательной системы, в частности преподавателей высшей школы. Считаем, что эту проблему необходимо рассматривать и решать во взаимосвязи с деятельностью по здоровьесбережению как обучающихся, так и обучающих.

По определению Всемирной организации здравоохранения, психологическое здоровье проявляется в оценке личностью своего состояния как благополучного. Человек владеет личностными ресурсами, чтобы справляться со сложными жизненными ситуациями, вести активную жизнедеятельность, развиваться, учиться и работать, чувствуя удовлетворённость жизнью [2].

А.Х. Маслоу, обращаясь к рассмотрению вопроса о психологическом здоровье, делал акцент на самоощущении человека и связывал его с субъективным благополучием личности [3].

Однако на оценку собственного психологического благополучия как фактора психологического здоровья личности могут оказывать существенное влияние внешние обстоятельства, связанные с организацией и управлением той социальной среды или группы, в которой человек находится. Так, например, сегодня предъявляются сверхтребования к уровню компетентности специалистов в сфере образования и медицины. Это касается не только непосредственной предметной компетентности, а также информационной, коммуникативной и др. Такие требования к профессионализму педагогов и врачей обусловлены, на наш взгляд, преобразованием социальной ситуации и современной образовательной парадигмы, где центральное место отводится человеческим ресурсам и личностным качествам субъектов образования.

Динамические изменения в системе образования затронули психологические ресурсы субъектов профессионального образования, так как кроме предметной и методической подготовленности к профессионально-педагогической деятельности в современных образовательных условиях требуется наличие у преподавателя высоких наукометрических показателей. Недостаточно быть эффективным педагогом высшей школы, следует быть менеджером, учёным, подтверждающим свою продуктивность в многоаспектной деятельности вуза. Так, например, для медицинского вуза становится нормой оценки профессионализма наличие врачебного опыта, сочетание деятельности врача и преподавателя. Весь это спектр показателей учитывается при прохождении преподавателем высшей школы аттестационной процедуры, конкурса для продлевания трудового договора с вузом.

Отметим, что от преподавателя ожидается и проявление определённых личностных качеств, эффективных действий в профессионально-педагогической деятельности в целом. От него требуются личностные качества, непосредственно определяющие его взаимодействие с обучающимися, сохранность ресурсного состояния для осуществления профессионально-педагогической деятельности. К таким качествам можно отнести стрессоустойчивость, способность к психологической подстройке к различным субъектам образовательного пространства, оптимистичность, гибкость, толерантность и др. Наличие таких личностных качеств у преподавателя обусловливает его психологическую готовность к реализации задач, на решение которых направлена современная система образования.

Стрессоустойчивость сопряжена с эмоциональными ресурсами преподавателя, личностной и ситуативной тревожностью, адекватной по степени тому или иному профессионально-педагогическому контексту. Естественная тревожность, её оптимум служит значимым показателем сформированности самоконтроля личности, самовоспитания и социализации. Личностная тревожность, проявляясь в реакциях человека на целый спектр стимулов из внешней и внутренней среды, всегда индивидуализирована. Ее повышенный уровень указывает на сниженность стрессоустойчивости априори, то есть до происходящего. Это как бы готовность к сложностям, трудностям, неудачам различного плана. Ситуативная же тревожность в норме является реакцией на сам стресс. Опять же, при завышенных значениях ситуативной тревожности можно говорить о недостаточной стрессоустойчивости личности, либо выявить те ситуации, которые воспринимаются личностью угрожающими для определённой сферы жизнедеятельности. В сочетании со сниженным уровнем субъективно воспринимаемого психологического благополучия это свидетельствует об истощенной эмоциональности, низких ресурсах психологического здоровья.

Макарова А.П. отмечает, что «в большинстве случаев высокий уровень субъективного благополучия характерен для личности, если она удовлетворена своей жизнью…» [4, с. 84].

К. Рифф в первую очередь акцентирует внимание на позитивной самооценке личности и самопринятии как базе психологического комфорта и саморазвития в сочетании с разумной автономией от окружающих людей [5].

В профессиональной деятельности преподавателя ресурсы психологического здоровья играют ключевую роль, поскольку позволяют проявлять толерантность к обучающимся, живой интерес к их учебно-профессиональным достижениям, способность организовать педагогическое общение в субъектно-ориентированной парадигме. В противном случае преподаватель вряд ли способен «вести за собой», создавать условия для гармоничного развития и профессионального саморазвития личности обучающегося.

У такого преподавателя снижена способность слышать дельные советы коллег, понимать обучающихся и выстраивать профессионально-педагогическую деятельность согласно принципам системно-деятельностного подхода. В данном подходе сделан акцент на личностную составляющую в профессионализме педагога, а затем уже деятельностном компоненте. Именно поэтому считаем, что психологически ресурсный преподаватель должен рассматриваться с позиции целостности и единства его личностных и профессионально важных качеств. Данное свойство позволяет педагогу оставаться работоспособным и восприимчивым к нежелательным отклонениям в образовательной среде, сохраняя спокойствие и возможности решения трудных профессиональных ситуаций.

Качества, которые мы выше определили как важные для преподавателя, раскрывают картину его психологической готовности соответствовать современным социальным и профессиональным требованиям [6]. Однако немаловажно, чтобы перечисленными выше качествами обладал и обучающийся, особенно если его будущая профессиональная деятельность связана с общением с людьми. Ещё раз подчеркнём, что в психолого-педагогической литературе психологическое здоровье рассматривается как некоторое оптимальное состояние личности, определяющее функционирование всех психических структур, необходимых для жизнедеятельности (А.Х. Маслоу, О.М. Хухлаева и др.). Оно охватывает все сферы личности: когнитивную, эмоционально-волевую, поведенческую. И в то же время ресурсность эмоционально-волевой сферы личности в сохранности психологического здоровья имеет важнейшее значение, поскольку отражает субъективное ощущение благополучия, стремление к жизненным достижениям, влияет на познавательную продуктивность и мотивационную активность, проявляется в качестве профессиональных и учебных действий.

Оценить некоторые психологические аспекты здоровья субъектов профессионального образования (преподавателя и студента) нам позволили результаты, полученные по двум тестовым методикам: «Шкале реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина» и «Шкале субъективного благополучия» (адаптированный вариант М.В. Соколовой).

Итак, методика «Шкала субъективного благополучия» (ШСБ) адаптирована в лаборатории психодиагностики Ярославского государственного университета [7]. Она предназначена для мобильной психодиагностики, при этом даёт возможность валидного стандартизированного измерения уровня субъективного благополучия личности. Кроме количественных показателей по уровню субъективного благополучия личности имеется возможность качественной интерпретации результатов.

Таблица 1

Показатели тревожности и субъективного благополучия у преподавателей и студентов

уровень проявления признака	*первая группа (преподаватели) в %*			*вторая группа (студенты) в %*		
	ЛТ	СТ	СБ	ЛТ	СТ	СБ
низкий	38,5	30,8	**30,8**	9,9	7,2	**41,2**
средний (умеренный)	38,5	46,2	53,8	25,3	18,1	30,1
высокий	**23**	**38,5**	15,4	**64,8**	**74,7**	28,7

Условные обозначения: ЛТ – личностная тревожность; СТ – ситуативная тревожность; СБ – субъективное благополучие.

Методика «Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина» позволяет дифференцировано измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние. Методика предложена Ч.Д. Спилбергером. На русском языке его шкала была адаптирована Ю.Л. Ханиным [8]. Полученные результаты, согласно разработчикам, помогают просмотреть и среднегрупповой показатель ситуативной (реактивной) и личностной тревожности.

В выборку были включены 13преподавателей в возрасте от 32 до 51 года (первая группа) и 108 студентов второго курса различных факультетов медицинского вуза в возрасте от 19 до 21 года (вторая группа). Все участники эмпирического исследования добровольно согласились на тестирование. Сложность у нас возникла при получении согласия на обследование от преподавателей. Многие отказывались, ссылаясь на занятость, несмотря на то, что пояснялась процедура тестирования (конфиденциальность, краткосрочность, анонимность). В дальнейшем по каждой группе находился% опрошенных, в зависимости от уровня по выявленному показателю. Обобщённые данные занесены в табл. 1.

Из данных таблицы видно, что в показатель субъективного благополучия оценивается в группе преподавателей как низкий у 30,8% опрошенных, в группе студентов он ещё больше и составляет 41,2% от общего числа опрошенных. Согласно М.В. Соколовой, для лиц с такими показателями по ШСБ характерна склонность к депрессии и тревогам, пессимизму, плохой переносимости стрессовых ситуаций. Зачастую у личности может быть значительно выражен эмоциональный дискомфорт, неудовлетворённость собой и своим положением, излишнее беспокойство [9]. Такое нересурсное состояние вряд ли способствует эффективности профессиональной и учебной деятельности. При анализе результатов по уровню ситуативной и личностной тревожности выявлено, что во второй группе (студенты) высокий уровень тревожности зафиксирован у 74,7% и 64, 8% опрошенных соответственно. В группе преподавателей высокий уровень личностной тревожности ниже, чем ситуативной (реактивной) тревожности. Это может указывать на тот факт, что личностная зрелость преподавателей позволяет им справляться со сложными ситуациями, однако общее эмоциональное состояние в ситуациях стресса требует нахождения способов эффективной саморегуляции и самоконтроля.

К среднему (адаптивному) уровню субъективного благополучия относятся 53,8% преподавателей и 30,1% студентов. Это соответствует оптимальному ощущению субъективного благополучия, но и о полном эмоциональном комфорте говорить не следует. Результаты по методике «Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина» это подтверждают (см. табл.).

Показатель высокого уровня субъективного благополучия выявлен в незначительном проценте выборки, как преподавателей, так и студентов (см. табл.). Это свойственно людям с высокой стрессоустойчивостью и развитой коммуникабельностью, которые умеют управлять своими эмоциями и поведением. Это очень ценные качества в профессиях типа «человек – человек». В то же время при очень высоких показателях по ШСБ это может указывать на то, что человек отрицает у себя наличие проблем. Что становится очевидным, при анализе результатов по другой методике во второй группе. Так, низкий уровень личностной тревожности в данной группе отмечен лишь у 9,9% опрошенных студентов, ситуативная же тревожность на низком уровне зафиксирована всего у 7,2%. Это противоречит показателям, полученным по ШСБ. И может указывать на дополнительные факторы, влияющие на психологическое благополучие студента при самооценивании.

Общие результаты, полученные нами в срезовом исследовании, указывают, что следует обратить пристальное внимание на психологическое здоровье субъектов профессионального образования, продумать систему организации профилактических мероприятий в самой образовательной среде, позволяющих укреплять и сохранять оптимальный уровень психологического здоровья личности.

Библиографический список

1. Ларионова М.А. Психологическое здоровье педагога российской образовательной системы. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2017; № 4 (30): 99 – 103.
2. Сиврикова Н.В., Черникова Е.Г., Соколова Н.А. Удовлетворенность жизнью и образовательным процессом как предикторы социально-психологической адаптации учителей. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* 2017; № 6: 87 – 100. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.06
3. Маслоу А.Х. *Мотивация и личность:* монография. Санкт-Петербург: Питер, 2014.
4. Макарова А.П., Шамаева В.С. Социально-психологические особенности оценки субъективного психологического благополучия. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2017; № 12: 84 – 87. DOI: https://dx.doi.org/10.24158/spp.2017.12.18
5. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995; Vol. 69: 719 – 727. DOI: https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719
6. Митина Л.М. Межпоколенный разрыв ценностей, смысложизненных ориентаций и временных перспектив – психологический барьер создания полисубъектной общности «преподаватель – студент». *Психологические проблемы смысла жизни и акме:* электронный сборник материалов XXIII Международного симпозиума. 2018: 40 – 50.
7. Соколова М.В. *Шкала субъективного благополучия.* Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1998.
8. *Психологические тесты для профессионалов*. Автор-составитель Н.Ф. Гребень. Минск: Современная школа, 2007.
9. Соколова М.В. *Шкала субъективного благополучия.* Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1998.

References

1. Larionova M.A. Psihologicheskoe zdorov'e pedagoga rossijskoj obrazovatel'noj sistemy. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2017; № 4 (30): 99 – 103.
2. Sivrikova N.V., Chernikova E.G., Sokolova N.A. Udovletvorennost' zhizn'yu i obrazovatel'nym processom kak prediktory social'no-psihologicheskoj adaptacii uchitelej. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; № 6: 87 – 100. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.06
3. Maslou A.H. *Motivaciya i lichnost':* monografiya. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.
4. Makarova A.P., Shamaeva V.S. Social'no-psihologicheskie osobennosti ocenki sub`ektivnogo psihologicheskogo blagopoluchiya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2017; № 12: 84 – 87. DOI: https://dx.doi.org/10.24158/spp.2017.12.18%20
5. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995; Vol. 69: 719 – 727. DOI: https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719 <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719
6. Mitina L.M. Mezhpokolennyj razryv cennostej, smyslozhiznennyh orientacij i vremennyh perspektiv – psihologicheskij bar'er sozdaniya polisub`ektnoj obschnosti "prepodavatel' – student". *Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme:* `elektronnyj sbornik materialov XXIII Mezhdunarodnogo simpoziuma. 2018: 40 – 50.
7. Sokolova M.V. *Shkala sub`ektivnogo blagopoluchiya.* Yaroslavl': NPC «Psihodiagnostika», 1998.
8. *Psihologicheskie testy dlya professionalov*. Avtor-sostavitel' N.F. Greben'. Minsk: Sovremennaya shkola, 2007.
9. Sokolova M.V. *Shkala sub`ektivnogo blagopoluchiya.* Yaroslavl': NPC «Psihodiagnostika», 1998.

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 323.3+364.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00520

***Mavrin S.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor*
***Mavrina I.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Acting Head of Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: irina-mavrina@yandex.ru*

PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF SOCIAL POLICY AND SOCIAL WORK IN POST-PERESTROIKA RUSSIA AS THE BASIS FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF UNIVERSITY GRADUATES. The article is observing a problem of analyzing the grounds for correlating the developing principles of social policy and professional competencies of future specialists in the field of social work. The relevance of the topic studied in the article is the need to structure the methodological foundations of the interdisciplinary field of modern social policy and social work in the Russian Federation in the post-perestroika period. The problem of research is caused by the need to improve the educational process in the higher education system, which trains bachelors and masters who are able not only to organize social support and social assistance to needy groups of the population, but also to conduct research in this direction. The article substantiates the main ways to solve the problem and offers options for applying the research results.

Key words: **social policy, social work, professional competence, post-perestroika period.**

***С.А. Маврин**, д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, г. Омск*
***И.А. Маврина,** д-р пед. наук, проф., и.о. зав. каф. социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: irina-mavrina@yandex.ru*

ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОСТПЕРЕСТРОЕЧНОЙ РОССИИ КАК ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Статья посвящена проблеме анализа оснований соотнесения развивающихся принципов социальной политики и профессиональных компетенций будущих специалистов в области социальной работы. Актуальность темы заключается в необходимости структурирования методологических оснований междисциплинарной области современной социальной политики и социальной работы в Российской Федерации в постперестроечный период. Проблема исследования обусловлена необходимостью совершенствования учебного процесса в системе высшего образования, в рамках которого осуществляется подготовка бакалавров и магистров, способных не только организовывать социальную поддержку и социальную помощь нуждающимся группам населения, но и вести исследовательскую работу в данном направлении. В статье обоснованы основные пути решения проблемы и предложены варианты применения результатов исследования.

Ключевые слова: **социальная политика, социальная работа, профессиональные компетенции, постперестроечный период.**

Актуальность проблемы, рассматриваемой в данной статье, подтверждается необходимостью переосмысления целей и принципов социальной политики в современной социально-экономической ситуации в России. Этот процесс актуален для высшей школы, поскольку смена Федеральных государственных образовательных стандартов, их дополнение влечет за собой уточнение и даже трансформацию профессиональных компетенций, которыми должны овладеть выпускники направлений «Социальная работа», «Психолого-педагогическое образование» и некоторых других.

Теоретическая значимость исследования состоит в выделении тактических и стратегических целей социальной политики, формирующих основания для трансформации ее принципов и разделение последних на основные и дополнительные. Практическая значимость результатов исследования заключается в применении принципов социальной политики в формулировании профессиональных компетенций выпускника, деятельность которого будет осуществляться в социальной сфере.

Цель заключалась в систематизации современных научных представлений о принципах социальной политики и разрешении противоречия между системными представлениями о методологических основаниях, формирующих реалии междисциплинарных исследований современной социальной политики и социальной работы в России. Задачи исследования включали сопоставление ведущих задач социальной политики и ключевых факторов развития ее принципов: развитие общественного сознания, рост социально-правовой культуры общества, формирование социального права, увеличение доли общественного богатства, направляемой на решение социальных проблем, наращивание опыта социальных перемен и инноваций в социальной политике.

Основными источниками в ходе написания статьи стали труды И.К. Лавриненко, П. Романова, Л. Ярской, посвященные анализу представлений о целях, принципах социальной политики как методологических основаниях социальной работы.

Методами решения выбранной научной задачи были определены анализ отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы по проблеме междисциплинарных исследований в сфере социального образования, уточнение целей профессиональной подготовки бакалавров и магистров направлений «Психолого-педагогическое образование» и «Социальная работа», контент-анализ, обобщение и систематизацию полученных данных.

Новизна исследования состоит в том, что впервые в научном педагогическом исследовании поднимается проблема разрешения противоречия между системными представлениями о методологических основаниях, формирующих реалии междисциплинарных исследований современной социальной политики и социальной работы в России, позволило определить стратегические цели и тактические цели смежных областей социальной политики и социальной работы.

Проблема исследования детерминирована существующим противоречием между исторически сложившимися в СССР и реализуемыми в постперестроечный период в РФ принципами социальной политики и нарастающей необходимостью переосмысления, а также законодательного (нормативного) определения новых принципов *на базе соединения социальной теории и социальной практики, обусловленной социальной политикой.* Постановка проблемы исследования осуществлялась в три этапа и может быть отражена в следующих последовательных вопросах: а) какую роль в процессе подготовки бакалавров и магистров социальной работы играют вопросы социальной политики, и насколько успешно они могут быть преобразованы в конкретные социальные технологии? б) какие методологические основания социальной теории (цели, задачи, основные и дополнительные принципы социальной политики в России) выполняют ключевую роль в развитии социально-экономической практики и социальной работы в историческом и гносеологическом аспектах? в) возможно ли развитие системы принципов социальной политики в современных российских условиях? г) на какие принципы должна опираться теория и практика социальной работы в современном обществе с тем, чтобы она работала на сглаживание основных социальных противоречий в обществе?

Обзор научной литературы по исследуемой проблеме показал, что в современном социальном образовании наблюдается разрыв между теоретическими представлениями о реализации социальной политики и их технологизацией; в социальных науках имеет место феномен множественности целей [1, с. 208], которые зависят от уровня понимания людьми таких нематериализуемых категорий, как счастье, благополучие, богатство и т.п. [2, с. 18]. Цель представляет собой «идеальный или реальный предмет сознательного или бессознательного стремления субъекта» [3, с. 363]; «конечный результат, на который преднамеренно направлен процесс» [4, с. 33 – 34]. То есть цель трактуется как объект, который нужно достичь. Мы разделяем точку зрения И.А. Мавриной и В.И. Разумова о том, что цели как методологическое основание социальной работы и социальной политики должны быть разумными, достижимыми и не несущими избыточности [5, с. 49].

Задача в методологическом смысле понимается как осознание необходимости преобразования некой ситуации, нуждающейся в изменении. По мысли В.В. Краевского, задачи дают представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута [6, с. 168]. В социальных науках задачи носят практико-ориентированный характер и направлены на преобразование социальной ситуации, которая может носить признаки угрозы для социального благополучия людей [7].

Под принципом в российской науке понимается осознанная закономерность социального процесса, реализуемая через осмысленные действия людей [8, с. 25]. Мы разделяем тезис М.М. Поташника о том, что принципы могут устаревать, и тогда они должны быть заменены другими, более полно отвечающими новым задачам социальной политики в новой социальной ситуации [9, с. 36]; в научных исследованиях нет существенного противоречия между понятиями «социальный принцип» и «принцип социальной политики» [10; 11, с. 144].

В развитии социальной теории значимую роль играют факторы и условия протекания многовекторных процессов. В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн отмечали, что внешних факторов в жизни человека или сообщества достаточно много, но важнейшими являются климатический, политический, фактор социальных и экономических отношений и некоторые другие [12; 13, с. 9].

Во взаимосвязи внешних и внутренних условий главную роль, по мнению С.Л. Рубинштейна, играют внешние условия [13, с. 15]. Общность условия и фактора состоит в том, что они относятся к внешним обстоятельствам по отношению к человеку или социальной группе.

В данной статье мы концентрируем внимание на такой структуре методологического аппарата социальной политики, проецируемой на теорию социальной работы, которая включает цели (стратегические и тактические), задачи и принципы (обобщенные и дополнительные) и позволяет прогнозировать развитие методологии социальных наук в целом.

Методология исследования опирается на положения диалектико-материалистической теории, суть которой заключается в посыле о том, что развитие принципов социальной политики исходит из противоречивого процесса социального развития, причем некоторые из таких противоречий могут иметь для общества разрушительный характер. Задача применения диалектико-материалистической методологии состоит в том, чтобы, опираясь на слабовыраженные противоречия процесса развития общества, не допустить в нем социально разрушительных процессов. Решение данной глобальной задачи осуществляется непосредственно в практике работы организаций системы социальной защиты, что предполагает уточнение целей профессиональной подготовки бакалавров и магистров по направлениям социального образования (куда входят такие направления, как «Психолого-педагогическое образование» и «Социальная работа»). Речь может идти о переносе образовательных технологий в практическую сферу.

Следуя логике поставленных в статье проблем, на первом этапе исследования нами изучалась роль вопросов социальной политики в процессе подготовки бакалавров и магистров с социальной работы, а также то, насколько успешно они могут быть преобразованы в конкретные социальные технологии и освоены студентами в учебном процессе современного вуза.

Основой исследования стала идея о преобразовании теоретических представлений о трансформации принципов социальной политики в соответствующие профессиональные компетенции, которыми должны овладеть выпускники вуза, к которым относится, например, такие компетенции, как ПК-4 – способность к разработке и реализации социально-значимых программ и проектов, направленных на решение актуальных проблем жизнедеятельности индивида, группы, общества.

Приведем примеры общепрофессиональных компетенций ФГОС 3 подготовки бакалавров направления «Социальная работа», требующих уточнения: ОПК-1 – способность осознать социальную значимость своей будущей профессии, высокая мотивация к выполнению профессиональной деятельности; ОПК-2 – способность к постановке и обоснованию цели в процессе реализации профессиональной деятельности и выбору путей ее достижения.

Социальная политика – одно из важнейших направлений, составная часть внутренней политики государства. Она призвана обеспечить расширенное воспроизводство населения, гармонизацию общественных отношений, политическую стабильность, гражданское согласие и реализуется через государственные решения, социальные мероприятия и программы. Именно она обеспечивает взаимодействие всех сфер жизнедеятельности общества в решении социальных проблем [14; 15].

На социальную политику косвенным образом влияют законодательства в сфере здравоохранения, образования, труда, социальной защиты инвалидов и престарелых, Уголовный кодекс РФ и прочие законодательные акты и кодексы законов, а также ведомственное законодательство, направленное на усиление управляемости социальными процессами, которые призваны защитить права граждан и обеспечить реализацию различного рода государственных гарантий. Иными словами, можно заключить, что социальная политика представляет собой область многоцелевого теоретического знания, реализующегося в практической деятельности законодателей, и служащих системы государственного управления. По существующей в России традиции можно выделить два вида целей социальной политики: долгосрочные, рассчитанные на длительный период, называемые стратегическими, и краткосрочные, то есть тактические. Охарактеризуем каждую группу целей в историческом, гносеологическом и образовательном аспектах.

Стратегические цели. Гносеологический аспект анализа термина «стратегия» отражает ситуацию привнесения данного понятия в социальные науки из военной теории. В широком понимании стратегия – это наука о достижении победы в войне. Предполагается, что достижение данной цели требует длительного времени, серьезных затрат и усилий. Имеется в виду, что в процессе достижения данных целей возможны отдельные неудачи, отступления при сохранении общей направленности на победу.

Тактические цели отражают выбор, разработку и эффективную реализацию социальных технологий и технологий социальной работы, направленных на обеспечение прав человека в сфере социальной защиты.

В отличие от стратегии тактика понимается как наука о достижении победы в одном коротком бою; предполагает решение ряда небольших, но, тем не менее, важных задач по обеспечению продвижения на избранном пути. Особенность тактики – недопущение неудач и поражений, но на практике это не всегда достижимо.

Стратегические цели социальной политики определяют развитие общества на длительный период. Основными стратегическими целями социальной политики в сегодняшней России являются следующие: создание комфортных условий проживания в стране для всех категорий граждан и повышение их благосостояния; сглаживание или ликвидация социальных противоречий, достижение гармонии социальных отношений и высокого уровня равновесия в обществе.

В настоящее время российское общество разделено на социальные группы, страты, слои, находящиеся в различных социально-экономических условиях. Подавляющее большинство населения России оказалось неготовым к условиям экономической дифференциации, вызванной ликвидацией советской модели социализма. Причем количество социальных аутсайдеров в стране в последнее десятилетие увеличивается. Эти люди не только не понимают, что с ними произошло или происходит в настоящий момент их жизни, но и, как правило, ничего не предпринимают для изменения собственной жизни. На сегодняшний день, по данным Росстата, таких людей насчитывается в РФ примерно 43 млн. [16], но вместе с тем именно данная категория людей усиливает давление на государство, требуя восстановления советских социальных гарантий (бесплатное или очень дешевое жилье, гарантированное и регулярное поступление денежных доходов, бесплатная медицина и образование и пр.).

Российское государство не готово к таким тратам, но не считаться с этим давлением оно не может. Давление социальное дополняется давлением политическим. Такое положение создает известную внутреннюю напряженность как в обществе, так и в стране. Достижение гармонии в социальных отношениях возможно при условии сглаживания социальных противоречий.

Можно сказать, что все социалистические теории так или иначе *тяготеют* к уравнительной системе распределения. Опыт СССР показал, что «уравниловка», к сожалению, – это движение социальной политики «в никуда», так как оно губит мотивацию человека к труду. Но и концентрация богатства и бедности на разных полюсах общества недопустимы, поскольку приводят к ожесточению социальных отношений. По-видимому, задачей социальной политики будет обеспечение баланса паритетного соотношения доходов людей, который можно достичь путем создания разумной налоговой системы, изменений реальной экономической политики, учета политических интересов различных групп населения, независимо от того, какой долей общественного богатства они владеют, развития благотворительности и пр. Такая политика позволит достичь равновесия системы общественных отношений, гомеостаз которой сегодня в РФ нарушен.

Основанием для формирования социальной стратегии России является развитие социально ориентированной экономики. Государство должно стремиться к смягчению отрицательных и усилению положительных следствий проводимых реформ для материального положения населения, а для этого необходимо, чтобы реформы проводились последовательно, с заранее просчитанным результатом.

Студенты должны знать, что особенностями тактических целей социальной политики РФ является то, что их число больше, чем стратегических, а их достижение не связано с такими временными и материальными затратами, как реализация стратегических целей. Достижение тактических целей происходит путем действий государства, преимущественно сконцентрированных в виде документированных стратегий, концепций, доктрин, целевых программ.

В качестве примеров можно привести целевую программу «Региональная доступная среда», программу выплаты материнского капитала, программу социальной поддержки инвалидов и лиц с ОВЗ, программы пенсионного обеспечения отдельных категорий граждан и пр. Кроме того, примером целевой поддержки могут служить такие документы, как Национальная стратегия действий в интересах женщин на 2017 – 2022 годы (утверждена 08.03.2017 г.), Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 г. (утверждена 05.02.2016 г.).

К тактическим целям относятся: повышение качества жизни населения; достижение эффективной занятости населения, снижение показателей инвалидизации общества, улучшение состояния физического, психического и социального здоровья населения; укрепление института традиционной семьи и семейных ценностей и другие.

Задачи социальной политики технологизируют принципы социальной политики. Перечислим наиболее часто определяемые, с нашей точки зрения, в нормативных документах задачи социальной политики.

1. *Борьба с бедностью* – может быть осуществлена в трех направлениях: а) увеличение выплат разного рода (пенсий, пособий, субсидий, раздача продуктов, одежды); б) создание новых рабочих мест и привлечение части общества к производительному и оплачиваемому труду (в сфере производства сельскохозяйственной продукции, продуктов питания, в сфере услуг); в) организация так называемых общественных работ.

2. *Укрепление социальных и экономических позиций среднего класса.*

3. *Сближение доходов самой высокооплачиваемой (высокодоходной) и самой низкооплачиваемой (низкодоходной) частей населения.*

Таким образом, выделив три базовых задачи социальной политики сегодняшней России, перейдем к анализу ее принципов. Все принципы социальной политики можно разделить на две группы: основополагающие и дополнительные.

Основными принципами социальной политики РФ в первой половине XXI в. признаны:

- Принцип единства всех людей перед Богом, что дает всем людям одинаковое право на социальную поддержку и социальную помощь.
- Принцип необходимости сокращения социального и имущественного неравенства людей, независимо от пола, возраста, цвета кожи и т.п.
- Принцип стремления к добру и справедливости, который понимается как право каждого человека на общение с Богом и получение равных прав и возможностей, как социальных, так и политических.
- Принцип преимущественной ценности жизни: ребенка перед жизнью взрослого человека, женщины – перед мужчиной, слабого и больного (инвалида) – перед здоровым человеком.
- Принцип историзма в социальной работе. Первоначально социальную защиту и социальную помощь осуществляла церковь (XVI – XVII вв.), затем к этой деятельности подключилось государство (с XVIII века), на более позднем этапе в социальную работу оказались вовлечены частные структуры – благотворители и меценаты (XVIII – XIX вв.). В XX веке в СССР социальная работа стала прерогативой государства, и в XXI веке произошло возвращение к традиционной схеме – церковь, государство, благотворители и меценаты. Однако главную роль в осуществлении социальной политики и, прежде всего, в социальной защите людей играет государство.
- Принцип адресной социальной помощи. Реализация данного принципа означает, что социальная помощь должна оказываться не всем гражданам страны в равной мере, а в первую очередь тем категориям граждан, которые относятся к социально незащищенным слоям общества.
- Принцип гуманизма, заключающийся в поддержании человеколюбивой политики, что должно обеспечить гражданам сохранение жизни и здоровья.

К *дополнительным принципам* социальной политики в России следует относить:

- Принцип социальной информации. Заключается в том, что население должно иметь доступ к информации, обеспечивающей нормальную жизнедеятельность человека (санитарно-гигиеническую, информацию о состоянии окру-

жающей среды, о социально-опасных инфекциях, о наличии свободных рабочих мест и пр.).

● Принцип обеспечения социальной защиты всех граждан общества.

Феномен социальной защиты развивался в историческом контексте из феномена безопасности личности и общества [17].

В российском понимании социальная защита человека заключается в обеспечении выплаты ему установленных законом пенсий, пособий, выплат, компенсаций и т.п. При этом использование наличных денег по возможности ограничивается, и социальная защита предоставляется в натуральной форме. Денежные выплаты поступают в виде пенсионных накоплений в случаях, предусмотренных законом; они являются необходимым условием повышения уровня и качества жизни людей, но недостаточным. Помимо выплат можно рассматривать социально-правовую защищенность, включающую доступность юридической помощи, охрану неотъемлемых прав граждан и защиту их в суде; предоставление льгот разным социальным группам; некоторые запреты, связанные с устройством на работу и выполнением отдельных видов работ.

● Принцип социальной помощи. Данное направление работы можно считать оперативной помощью в случае возникновения трудной жизненной ситуации либо попадания человека в социально опасное положение. В этих случаях к работе подключаются оперативные социальные службы.

Наличие всех этих принципов не означает того, что они нерушимы. Случаются их сбои, однако в целом их нужно признать работающими, поскольку они прослеживаются в законодательстве и в деятельности страны, которое, согласно Конституции РФ, признано социальным государством. Именно этот факт может служить основой базы для развития системы принципов социальной политики.

Развитие системы принципов социальной политики в современных условиях определяется тем, что под них подводится новое содержание, включаются положения, которые ранее не существовали. Развитие системы принципов осуществляется при учете и воздействии следующих факторов: трансформация общественного сознания, которое в ходе исторического развития становится более гуманистичным по своей природе; рост социально-правовой культуры общества – именно сегодня в РФ формируется новая для России отрасль правоведения – социальное право; постоянное внимание к развитию социальных принципов со стороны Федерального собрания и Правительства РФ; увеличение доли общественного богатства, которое направляется на решение социальных проблем; открытость общественных формаций и сообществ, которая позволяет изучать, переносить и адаптировать новый для РФ опыт социальных перемен и инноваций в социальной политике.

Профессиональные компетенции, обозначенные сегодня в учебных планах вузов, осуществляющих подготовку бакалавров и магистров по направлению «Социальная работа», на 30% определяются, а их перечень дополняется, преподавателями, осуществляющими данный вид подготовки. Поэтому осмысление трансформирующихся стратегических и тактических целей социальной политики и принципов ее реализации позволяет приблизить содержание образовательных компетенций к содержанию профессиональных компетенций, заложенных в профессиональном стандарте специалиста по социальной работе.

Развитие социальной теории в настоящее время продолжается в направлении формирования новых условий социального прогресса. Сегодня стоит очень важная задача соединения социальной теории и социальной политики, включающая задачу исключения политического субъективизма, рассчитанную не на решение социальных проблем современной жизни, а на удовлетворение амбиций политических деятелей. Решение данной задачи будет способствовать дальнейшему совершенствованию социальных отношений и, следовательно, улучшению жизни людей – членов общества и их полноправных участников.

Это положение диктует серьезные требования к изменению социального образования, поскольку в его рамках осуществляется подготовка людей, способных обеспечить прогресс в социальной сфере на различных уровнях. При этом на повестке дня остается требование технологизации образования и обеспечение его «технологиями двойного применения», то есть технологиями, применимыми как в процессе обучения, так и в сфере социально-педагогической и социально ориентированной деятельности. Создание подобных технологий является делом ближайшего будущего, к которому система образования должна быть готова уже сейчас. Однако данный процесс будет результативен лишь в том случае, если сегодня мы будем готовить специалистов социальной сферы с ориентацией на тот вид профессиональных компетенций, которые будут сформулированы и введены в учебные планы, рабочие учебные программы дисциплин на основании нового взгляда на принципы социальной политики в России.

Библиографический список

1. Смирнова А.А., Егорова М.С. Основные цели, задачи и функции социальной политики. *Молодой ученый.* 2015; № 11.4: 208 – 211.
2. Чикарина Л.Я. Роль социальной политики в адаптации населения в условиях политических трансформаций современного российского общества. *Отечественный журнал социальной работы.* 2013; № 1.
3. Доброхотов А.Л. Цель. *Новая философская энциклопедия.* Москва: Мысль, 2010.
4. Сергеев К.А., Слинин Я.А. *Природа и разум: античная парадигма*. Ленинград: ЛГУ, 1991.
5. Маврина И.А. Разумов В.И. Эволюция предмета, цели и задач социальной работы. *Социальная педагогика и социальная работа в Сибири*. 2001; № 1.
6. Краевский В.В. *Методология педагогики:* пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Издательство Чувашского университета, 2001.
7. Баранова Г.В., Фролов В.А. Методология и методика измерения социальной напряженности. *Социологические исследования*. 2012; № 3: 50 – 64.
8. Маврин С.А. *Целостный процесс воспитания в оценочной деятельности*: монография. Омск: Издательство ОмГПУ, 1995.
9. Поташник М. «Обмиллионенные» школы и «обстотысячненные» учителя, или Много шума и... ничего? *Народное образование.* 2009; № 10.
10. Gordon Brown. Can there be a global standard for social policy? the 'social policy principles' as a test case. *Briefing paper.* 2000; № 2: 1 – 4.
11. Richard M. Titmus. What is Social Policy. *WelfareStates: Construction, Deconstruction, Reconstruction*. Bremen: International Graduate School of Social Sciences, 2008: 138 – 147.
12. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения*: монография. Москва: Интор, 1996.
13. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.
14. Волгин Н.А. *Государственная и муниципальная социальная политика*. Москва: КноРус, 2016.
15. Быковская Ю.В. *Социальная политика в органах внутренних дел зарубежных стран*: монография. Москва: ЮНИТИ, 2016.
16. *Российский статистический ежегодник.* Москва, 2017.
17. *Безопасность личности и социума как основа совместной социальной политики государства и общества:* коллективная монография. Ответственный редактор И.Я. Богданов. Москва: Инфра, 2015.

References

1. Smirnova A.A., Egorova M.S. Osnovnye celi, zadachi i funkcii social'noj politiki. *Molodoj uchenyj.* 2015; № 11.4: 208 – 211.
2. Chikarina L.Ya. Rol' social'noj politiki v adaptacii naseleniya v usloviyah politicheskih transformacij sovremennogo rossijskogo obschestva. *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty.* 2013; № 1.
3. Dobrohotov A.L. Cel'. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*. Moskva: Mysl', 2010.
4. Sergeev K.A., Slinin Ya.A. *Priroda i razum: antichnaya paradigma*. Leningrad: LGU, 1991.
5. Mavrina I.A. Razumov V.I. `Evolyuciya predmeta, celi i zadach social'noj raboty. *Social'naya pedagogika i social'naya rabota v Sibiri.* 2001; № 1.
6. Kraevskij V.V. *Metodologiya pedagogiki:* posobie dlya pedagogov-issledovatelej. Cheboksary: Izdatel'stvo Chuvashskogo universiteta, 2001.
7. Baranova G.V., Frolov V.A. Metodologiya i metodika izmereniya social'noj napryazhennosti. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2012; № 3: 50 – 64.
8. Mavrin S.A. *Celostnyj process vospitaniya v ocenochnoj deyatel'nosti*: monografiya. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 1995.
9. Potashnik M. "Obmillionennye" shkoly i "obstotysyachennye" uchitelya, ili Mnogo shuma i... nichego? *Narodnoe obrazovanie.* 2009; № 10.
10. Gordon Brown. Can there be a global standard for social policy? the 'social policy principles' as a test case. *Briefing paper.* 2000; № 2: 1 – 4.
11. Richard M. Titmus. What is Social Policy. *WelfareStates: Construction, Deconstruction, Reconstruction*. Bremen: International Graduate School of Social Sciences, 2008: 138 – 147.
12. Davydov V.V. *Teoriya razvivayuschego obucheniya*: monografiya. Moskva: Intor, 1996.
13. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000.
14. Volgin N.A. *Gosudarstvennaya i municipal'naya social'naya politika*. Moskva: KnoRus, 2016.
15. Bykovskaya Yu.V. *Social'naya politika v organah vnutrennih del zarubezhnyh stran*: monografiya. Moskva: YuNITI, 2016.
16. *Rossijskij statisticheskij ezhegodnik.* Moskva, 2017.
17. *Bezopasnost' lichnosti i sociuma kak osnova sovmestnoj social'noj politiki gosudarstva i obschestva:* kollektivnaya monografiya. Otvetstvennyj redaktor I.Ya. Bogdanov. Moskva: Infra, 2015.

Статья поступила в редакцию 20.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00521

***Nikitin V.Ja.**, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Head of Expert Council of ANO "Accreditation Center "Northern Capital" (St. Petersburg, Russia), E-mail: poa-centr.spb@yandex.ru*
***Nikitin I.V.**, Cand. of Science (Pedagogy), head coach of HC "CSKA" (Moscow, Russia), E-mail: nikval25@yandex.ru*

FOCUS GROUP AS A TECHNOLOGY OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION FOR HIGHER SCHOOL STUDENTS. The authors consider in detail the formation of social competencies in the higher education system in the format of integration of Federal state educational and professional standards. The authors provide a brief overview of the specifics of the development of the professional education system within the framework of state educational standards; they analyze the transition from "knowledge" to "competence" paradigm, focusing on the characteristics of the role and significance of the introduction of social competencies, an effective tool for the formation of which is the focus group technology. The work provides an overview of approaches to the interpretation of the concept of "focus group" and "educational retraining"; their features have been considered as a specific technology. The authors describe ranges of tasks and their advantages relative to others; opportunities for the implementation of the training model of "learning by experience".

Key words: **additional professional education, higher education, focus group, re-training, relationship culture, social competence, sphere of work, professional standard.**

***В.Я. Никитин,** д-р пед. наук, проф., рук. экспертного совета АНО «Аккредитационный центр «Северная столица»», г. Санкт-Петербург, E-mail: poa-centr.spb@yandex.ru*
***И.В. Никитин,** канд. пед. наук, гл. тренер ХК «ЦСКА», г. Москва, E-mail: nikval25@yandex.ru*

ФОКУС-ГРУППА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В данной статье авторы подробно рассматривают вопросы формирования социальных компетенций в системе высшего образования в формате интеграции Федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов. Авторы представляют краткий обзор специфики развития системы профессионального образования в рамках действия государственных образовательных стандартов; анализируют переход от «знаниевой» к «компетентностной» парадигме, сосредоточивая внимание на характеристике роли и значения введения социальных компетенций, эффективным инструментом формирования которых является технология фокус-группы. Представлен обзор подходов к трактовке понятия «фокус-группа» и «образовательный ретренинг»; выявлены их особенности как особых технологий; описаны диапазоны решаемых задач и их преимущества по отношению к другим; раскрыты возможности для реализации модели профессиональной подготовки «обучение на опыте».

Ключевые слова: **дополнительное профессиональное образование, высшее образование, фокус-группа, ретренинг, культура отношений, социальные компетенции, сфера труда, профессиональный стандарт.**

Профессиональное образование в современных условиях достаточно сильно меняет свои основные доминанты. В течение прошлого века развитие высшей школы было строго регламентировано государственными стандартами. Несмотря на наличие системы распределения, а затем трудоустройства выпускников сфера труда и сфера образования очень часто не совпадали. Образовательное учреждение использовало традиционные методики обучения, имеющийся преподавательский и материальный ресурс. Дисбаланс между выпуском молодых специалистов и их реальной потребностью для сферы труда становился очевидным явлением. Государственные образовательные стандарты, содержащие требования к знаниям, умениям и навыкам, которые постепенно трансформировались в квалификационные характеристики, имели серьезные расхождения с производственной практикой. Ситуация осложнялась потерей дуальной системы подготовки молодых специалистов в отечественной системе образования. Дуальная система подготовки долгое время означала работу образования и производственных организаций по схеме вуз – научно-исследовательский институт – предприятие. Это была так называемая система базовой подготовки выпускников профессиональной школы. Развитие профессионального образования вне сферы запроса и требований со стороны рынка труда привело к дисбалансу между большим количеством специалистов в области права, экономики, сферы обслуживания (туризм, ресторация, модельный бизнес) и относительно малым спросом на них в реальной сфере труда.

Начиная с 2007 года, ситуация в профессиональном образовании резко меняется с введением Федеральных государственных образовательных стандартов. «Знаниевая» парадигма сменяется «компетентностной», и квалификационная характеристика выпускника приобретает формат компетентностной. И это является не просто терминологической заменой, данные преобразования носят качественный характер, так как заявленные в Федеральных государственных образовательных стандартах компетенции связаны с формированием конкретных общепрофессиональных и профессиональных действий обучающихся высшей школы.

В целом система высшего образования в условиях действия Федеральных государственных образовательных стандартах, сопряженных с профессиональными стандартами, формирует у студента не только общепрофессиональные, профессиональные, но и социальные компетенции. Последние являются связующим звеном между сферой образования и сферой реального сектора экономики. Формат общих компетенций заложен в образовательном стандарте. Формирование профессиональных компетенций может регулироваться образовательной организацией с учетом разработанного и утвержденного профессионального стандарта. Как показывает практика работы организаций высшего образования в условиях запросов на подготовку специалистов сферой труда, процесс формирования профессиональных компетенций должен быть дополнен социальными компетенциями. Через формирование у студентов социальных компетенций в период обучения в вузе возможно преодоление несоответствия возможностей образовательной организации и требований рынка труда.

Процесс формирования социальных компетенций может исключить риски различного уровня, если будет применяться технология фокус-группы в организационном и педагогическом аспектах [1]. Понятие «фокус-группа» как метод механизма включения субъектов образовательного социума обеспечивает управление образовательным процессом, снижает количество ошибочных решений в образовательной практике вуза, позволяет разрабатывать востребованные образовательной практикой документы, регулирующие образовательную деятельность, заранее учитывать трудности при апробации учебных планов и программ учебных дисциплин, согласованных со сферой труда.

Образовательный процесс в высшем образовании в соответствии с современной нормативно-правовой базой получил возможность изменяться в соответствии с запросами современного рынка труда. И приоритетную позицию в регламенте допустимых изменений занимает возможность обучающегося по программам высшего образования дополнить или скорректировать свой образовательный маршрут с целью максимального приближения к сфере труда при помощи программ дополнительного профессионального образования. До принятия действующего «Закона об образовании в Российской Федерации» к обучению по программам дополнительного профессионального образования допускались лица, имеющие определенный уровень профессионального образования. В настоящее время студенты, обучающиеся в вузах, могут осваивать программы дополнительного профессионального образования одновременно с программами высшего образования. Для получения ожидаемого результата от интегрированного процесса обучения по программам высшего и дополнительного профессионального образования желательно использовать технологию фокус-группы.

Впервые метод фокус-группы использовали социологи Р. Мертон и Р. Кендалл в 1944 году [2]. В качестве аналога понятия фокус-группы могут быть использованы термины «глубокое интервью» или «фокусированное интервью». Социальные компетенции формируются через учет социологического опроса потребителей услуг или представителей сферы труда как в количественных, так и в качественных опросах. В процессе формирования социальных компетенций используется зондирование – техника, побуждающая работодателей дополнить, разъяснить или объяснить то, что требуется при выполнении той или иной трудовой операции или манипуляции. Однако существует ряд отличий фокусированного интервью от других типов исследовательского интервью. Во-первых, интервьюируемые лица должны быть специалистами конкретной рабочей ситуации. Во-вторых, необходимо, чтобы определенная рабочая ситуация была изначально проанализирована представителями сферы труда, на основании чего будут сформулированы требования к обучающимся. В-третьих, на основе этого

анализа разработан план проведения опроса-интервью, в котором обозначены ключевые области трудовой деятельности. В-четвертых, фокус-группа предполагает наличие субъективного мнения специалистов (представителей сферы труда) по поводу заранее проанализированных производственных ситуаций. В последние годы метод фокус-группы как один из наиболее оперативных и эффективных способов сбора и анализа информации от сферы труда для образовательной деятельности вуза получил широкое распространение. Данный метод применяется в сочетании с количественными методами и может играть как дополнительную, так и ключевую роль. Фокус-группы имеют двойной генезис: социологический и психологический, содержат элементы качественных и количественных исследований.

Фокус-группа как метод сбора и анализа информации от работодателей для профессионального образования позволяет с большой долей достоверности оценить предложенный формат компетенции на любом этапе ее создания: от возникновения формулировки до конкретного профессионального действия.

Фокус-группа при формировании социальных компетенций имеет ряд особенностей: фокус-группа является не количественным методом формирования компетенций, а качественным, так как дает ответ на вопросы о том, «как именно» и «почему»; способ формирования и методы сбора информации для формирования компетенции; тестирование новой компетенции; в групповое обсуждение представители сферы труда и вуза включены в общение с целью нахождения вариантов решения профессиональных задач [3].

Применение фокус-группы в процессе формирования социальных компетенций устраняет психологические барьеры, снимаются эмоциональные реакции. В соответствии с изложенным очевиден ответ на вопрос о том, почему фокус-группа в последние годы получила широкое распространение как самый результативный и быстрый способ сбора и анализа социальной информации для формирования нового вида компетенций для студента вуза.

Фокус-группа может играть при формировании компетенций как дополнительную, так и ключевую роль. Диапазон задач, которые решаются с помощью фокус-группы, необычайно широк: от диагностики имиджа будущего специалиста до исследования требований сферы труда по организации и содержанию образовательного процесса. Методика проведения фокус-группы при формировании социальных компетенций предполагает определенные организационные и содержательные этапы: формирование групп от сферы труда для участия в фокус-групповых исследованиях, определение количества участников, социальных характеристик респондентов-участников фокус-групп; проектирование содержания дискуссионного обсуждения (программы, вопросы), подготовка методологического раздела программы исследования; проектирование механизма запуска фокус-групповой дискуссии, сценария фокус-группы; проведение фокус-группы; аналитическая и информационная деятельность, анализ данных фокус-групп; разработка системы гибкого управления образовательным процессом на основе разработанных социальных компетенций.

Фокус-группа как метод организации обучения в формате социальных компетенций имеет достаточно большое значение при определении востребованности выпускников вуза. Данный метод ориентирует обучающегося на развитие самостоятельности, способностей и умений обосновывать собственную позицию, принятие решения, умения давать оценку происходящих реальных событий в реальном секторе экономики. При использовании метода фокус-группы в процессе интеграции обучения со сферой труда организуется один и тот же вид деятельности, только на различном содержательном материале, а вид деятельности направлен на выявление мнений по конкретному производственному процессу. Аналогичные практики существуют при контекстном обучении [4]. Метод фокус-группы позволяет не только воспроизвести наработанные в теории знания по конкретному вопросу, но и расширить представления выпускников различными практическими аспектами, повлиять на представления многих по вопросу восприятия производственных ситуаций, их значимости как для студента, работодателя и образовательного учреждения. Применение метода фокус-группы в образовательном процессе вуза дает разнообразие в формах организации учебной деятельности как в аудитории, так и на производственной практике. Технология фокус-группы имеет достаточно высокие показатели в обучении студентов высшей школы по программам дополнительного образования, если используется формат обучающего курса «Культура отношений в образовательном пространстве “преподаватель – обучающийся – работодатель”». Анализ программ дополнительного профессионального образования, связанный со сферой труда, показал, что на практическую сторону обучения по выстраиванию культуры отношений в различных сферах реального производства не обращается внимания [5]. Данный факт является существенным препятствием для получения максимально возможной результативности по окончании обучения. Ожидаемая результативность связана с тем, что выпускник обладает умениями и практическим опытом работы в условиях реального производства. Использованный прием образовательного ретренинга, предложенный в исследованиях Л.Н. Горбуновой [6], представлял собой обучение, в ходе которого были предъявлены к обсуждению тексты производственной (профессиональной) культуры.

Образовательный ретренинг предполагал определенное возвращение к уже изученному по программам высшего образования на теоретических занятиях. Но обсуждение представленного материала проводилось на новых основаниях, в контексте нового позиционирования, в обстоятельствах выстраивания качественно производственной практики до или после обсуждения определенных производственных ситуаций. Образовательный ретренинг предполагает опору на базовые профессиональные понятия, освоенные на лекциях, семинарах, лабораторных практикумах, теоретические знания переводятся в слова, чтобы мышление обучающегося получило наиболее достоверное практическое воплощение. Обучающиеся проводят аналитическую работу с текстами конкретной ситуации, что позволяет проанализировать реально существующий культурный материал, помогает применить собственный опыт, провоцирует активную практическую работу слушателей.

Кроме этого образовательный ретренинг выполняет функцию научно-методического сопровождения при самоопределении *выпускника* с учетом собственных ценностных ориентиров. Образовательный ретренинг позволяет слушателю изменить свое мышление, добавляя в формирующуюся профессиональную позицию версии и гипотезы. В период обучения по программам высшего и дополнительного профессионального образования достигается понимание путей своего карьерного становления в настоящем и будущем.

В целом образовательный ретренинг является процессом анализа основных профессиональных действий и понятий. Обучающийся получает знания, умения и навыки через обращение к текстам профессиональной культуры, конкретным производственным ситуациям. И их осмысление является необходимым этапом профессионального становления. Такая работа позволяет наработать общепрофессиональный и профессиональный тезаурус будущего специалиста в определенной сфере.

Технологии фокус-группы и образовательного ретренинга как андрогогические формы обучения позволяют сформировать через коммуникативные навыки социальные компетенции. В каждом конкретном случае по определенной теме занятия преподаватель-модератор подбирает соответствующие кейсы, связанные с вопросами культуры производственных отношений. В ходе занятия в рамках предложенного или подготовленного студентом кейса обсуждаются вопросы, которые необходимо обсудить в формате учебной задачи. Модератор предлагает для обсуждения конкретный производственный вопрос и организует его дискуссионное обсуждение. Первоначально высказываются обучающиеся, затем обобщение-анализ делает преподаватель или приглашенный представитель сферы труда. Все участники занятия делают записи по определенному алгоритму. Сделанная запись является фрагментом индивидуального кейса, который формируется каждым студентом и защищается на итоговой аттестации.

Все вопросы учебной задачи обсуждаются, находится оптимальный вариант решения. Педагог-модератор минимально демонстрирует свои профессиональные знания по обсуждаемому вопросу, так как его задачей является активизация мыслительной деятельности студентов. В завершении обсуждения вопросов учебной задачи модератор кратко обобщает достигнутое. Это может быть информация о современных разработках, активизация обучающихся в работе по поиску новых информационных источников, новых производственных технологий.

Фокус-группа как технология в обучении студентов высшего образования по программам дополнительного профессионального образования предполагает умение составлять профессиональные кейсы. Их структура, как правило, состоит из выбора темы; определения цели и задач; составления плана или макета вопросов для обсуждения; информации, распределенной по систематизированным рубрикам; дополнительного или скорректированного материала в ходе обсуждения на учебных занятиях; отчета по итогам производственной практики или стажировки; фрагментов подготовки к практическим занятиям на основе фокус-групповой технологии или технологии образовательного ретренинга; свидетельства, подтверждающего индивидуальные достижения в решении практических задач в условиях реальной производственной ситуации; отзыв-рекомендацию представителя сферы труда или наставника в период профессиональной стажировки.

Фокус-группа и образовательный ретренинг позволяют реализовать модель профессиональной подготовки «обучение на опыте». Данная модель обеспечивает получение выпускниками высшей школы, обучающихся по программам дополнительного профессионального образования, конкретного производственного опыта; дает возможность анализировать полученный опыт и в дальнейшем его корректировать; теоретически обосновывать имеющихся знаний и умений; апробировать профессиональные и социальные компетенции в практической работе. Модель «обучения на опыте» с использованием технологии фокус-группы позволяет молодому специалисту не потерять теоретические знания и практические умения, изучать учебный материал из первоисточников с высокой мотивацией, практической значимостью и осознанным отношением к формируемой в период обучения компетентностной характеристике.

Библиографический список

1. Коблянская Е.В. *Психологические аспекты социальной компетентности*. Санкт-Петербург, 1995.
2. Романов П., Ярская-Смирнова Е. *Методы прикладных социальных исследований*. Москва: ЦСП и ГИ, 2008.

3. Богомолова Н.Н., Фоломеева Т.В. *Фокус-группы как метод социально-психологического исследования.* Москва, 1994.
4. Вербицкий А.А. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения.* Москва, 2004.
5. Синицина А.И. Проблема становления культуры отношений личности. *Психология и педагогика социального воспитания*: материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. Кострома: КГУ имени Некрасова, 2005.
6. Горбунова Л.Н., Лаврентьева И.В., Цвелюх И.П. Преодоление контекстных профессиональных затруднений педагога в процессе повышения квалификации. *Вестник Красноярского государственного университета*. 2006; № 3-1: 77 – 78.

References

1. Koblyanskaya E.V. *Psihologicheskie aspekty social'noj kompetentnosti.* Sankt-Peterburg, 1995.
2. Romanov P., Yarskaya-Smirnova E. *Metody prikladnyh social'nyh issledovanij.* Moskva: CSP i GI, 2008.
3. Bogomolova N.N., Folomeeva T.V. *Fokus-gruppy kak metod social'no-psihologicheskogo issledovaniya*. Moskva, 1994.
4. Verbickij A.A. *Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya.* Moskva, 2004.
5. Sinicina A.I. Problema stanovleniya kul'tury otnoshenij lichnosti. *Psihologiya i pedagogika social'nogo vospitaniya*: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 70-letiyu so dnya rozhdeniya A.N. Lutoshkina. Kostroma: KGU imeni Nekrasova, 2005.
6. Gorbunova L.N., Lavrent'eva I.V., Cvelyuh I.P. Preodolenie kontekstnyh professional'nyh zatrudnenij pedagoga v processe povysheniya kvalifikacii. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006; № 3-1: 77 – 78.

Статья поступила в редакцию 20.05.20

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00522

***Saakyan R.S.**, postgraduate, Abkhazian State University (Sukhumi, Abkhazia), E-mail: ia.shapovalova51@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF SCHOOLS OF ABKHAZIA IN RUSSIAN LESSONS. The article reveals understanding of the role of creative work of students in Russian language lessons as a significant factor in the formation and development of speech culture. Using a wide range of special research in this field, the author defines the concept of "text", justifies the feasibility of an anthropological approach to the formation of skills for its interpretation, describes the content of the work on the linguistic analysis of the text. According to the author, a significant didactic means of improving the process of speech development in students is working with works of art (paintings) and texts about artists, in the course of which a targeted selection of relevant lexical means can be carried out, the vocabulary of students is enriched, and the skills and skills of interpretive activity expressed in the author's texts – oral and written.

Key words: **creative activity of students, Russian language, speech development, speech product, speech creativity, text.**

***Р.С. Саакян,** аспирант, Абхазский государственный университет, г. Сухуми, E-mail: ia.shapovalova51@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ АБХАЗИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена осмыслению роли творческой работы учащихся на уроках русского языка как значимого фактора формирования и развития культуры речи. Опираясь на широкий круг специальных исследований в данной области, автор дает определение понятию «текст», обосновывает целесообразность антропологического подхода к формированию умений по его интерпретации, описывает содержание работы по лингвистическому анализу текста. По мысли автора, значимым дидактическим средством совершенствования процесса развития речи у учащихся является работа с произведениями искусства (живописи) и текстами о художниках, в процессе которой может быть осуществлен целевой отбор актуальных лексических средств, обогащен словарный запас учащихся, совершенствованы умения и навыки интерпретационной деятельности, выраженные в авторских текстах – устных и письменных.

Ключевые слова: **творческая деятельность учащихся, русский язык, развитие речи, речевой продукт, речевое творчество, текст.**

Творческую работу учащихся на уроках русского языка и развития речи следует направлять на формирование их готовности, на умение в период индивидуальной речевой деятельности при создании нового речевого продукта – монолога, диалога, письма – конструирование текста либо изложения, либо сочинения. Особое внимание в традиционной методике заслуживают вопросы работы над сочинением. Этому, как показывает анализ литературы (Т.А. Ладыженская, Т.И. Чижова, Д.А. Ходякова, К.М. Касландзия и др.), предшествует работа над изложением и анализом текста. Следует отметить, что с 80-х годов прошлого века значительно изменились научные подходы к работе по развитию речи, чему способствовало признание особой роли феномена текст, признание его функциональной статусности: быть основной единицей обучения языку и развития речи.

В русле научных исследований И.Р. Гальперина, С.Г. Ильенко, Т.А. Ладыженской, А.В. Текучёва, Г.А. Фомичёвой успешно осуществлена экспериментальная работа методистов, раскрывших специфику использования теории текста, лингвистического анализа текста в целях развития таких видов речевой деятельности, как умение слушать, читать, пересказывать, писать (И.А. Шаповалова, М.Х. Шхапацева, А.Х. Загатшоков, Н.Б. Экба, Р.Б. Сабаткоев, Т.И. Чижова, Т.К. Донская, Л.Г. Саяхова и др.). По мнению И.А. Шаповаловой, для всех направлений укрепления научных основ работы по развитию речи при обучении русскому языку характерна необходимость признания особой значимости лингвистического материала, который на уроках русского языка и развития речи может стать эффективным дидактическим средством для понимания школьниками коммуникативной и образно-речевой форм [1, с. 41]. Отметим, что в нашем исследовании признаётся такое отношение к пониманию текста, при котором «школьная» и «научная интерпретация» текста участвует в совершенствовании процесса развития речи средствами произведений живописи. Например, при анализе текста о художнике, о произведении живописи школьники учатся определять и оценивать в художественном или публицистическом тексте следующие явления:

1. Лексические – существительные, наречия, синонимы и антонимы.

2. Логические – создание текстов, их синтаксическую и пунктуационную легкость и сложность.

3. Грамматические – сохранение или отступление от сообщаемого текста при помощи описания или преобразование действия в повествование.

4. Информационность текста – создание учащимися текстов для коммуникативного общения.

При таком выборе способа работы учащихся с текстами, используя определенный логический конструктор, возможно формирование у них мотивационной основы выражения своих мыслей достаточно ясно и конкретно. Его сущность представлена не перегруженностью информации, а соответствием имеющегося текста действительности и умением выражать мысль ясно и доходчиво.

Различные дефиниции текста в известной мере осложняют возможность точного, однозначного его определения. Однако это «осложнение» в условиях обучения несёт в себе позитивное начало. Составление различных описаний текста как продукта речевого творчества, как множества предложений и т.д. с позиций методической концепции даёт основание считать целесообразным не формулировку жёсткого правила о том, что такое текст, а перечисление упорядоченных признаков – характеристик этого явления. Такие признаки-характеристики представлены в известном определении И.Р. Гальперина о том, что текст является завершенным объективным продуктом речевого творчества, который обработан литературно, лексически, грамматически, логически, имеет определенную грамматику [2, с. 46].

В настоящее время анализ текста, широко используемый в практике развития речи в процессе обучения русскому языку, усиливается позициями научно обоснованных выводов о целесообразности антропологического подхода к формированию умений определять тему, основную мысль, стиль текста, средства связи между его структурно-содержательными компонентами (начало, концовка, основная часть), микротемами, умениями выявлять ключевые слова, характеризовать прагматическую установку текста.

Для нашего исследования представляет интерес мнение учёных о том, что созданный одним человеком и адресованный другому человеку художественный текст влияет на этого, другого, через систему языковых средств изображения героев, персонажей, событий. Исследователь Е.А. Богданова полагает, что необходимо учитывать данные особенности, так как без этого не может быть методики текстовой интерпретации [3, с. 27], а внутренний мир героев произведений авторы показывают через диалоги, несобственно-прямую речь и внутренние диалоги [3]. Признавая высокую функциональную статусность антропоцентризма худо-

жественного текста как лингводидактической категории, Е.А. Богданова придерживается трактовки понятия антропоцентризм, предложенной Слободчиковым В.И как существование в любом знании субъективного суждения о познании общества, природы [4, с. 26].

Ориентация исходных положений нашего исследования на реализацию в эксперименте аксиологического подхода к развитию речи позволяет признать необходимость определения условий успешного развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи. Анализ текстов о человеке «является одним из путей реализации аксиологического подхода при обучении русскому языку», а «дидактический материал с ценностным компонентом соответствует критериям смысловой ёмкости и лингвокультурологической ценности, даёт учащимся возможность познавать природу людей и окружающий мир через слово [5, с. 28].

Содержание работы по лингвистическому анализу текста соответствует алгоритму, отражающему структуру, логико-композиционную последовательность умственных действий по определению темы, основной мысли, стиля текста и других компонентов полной схемы лингвистического анализа текста. Включение в анализ текста некоторых вопросов антропоцентрической направленности открывает возможности понимания не только образа «гениев в области искусства», но и поступков художников, композиторов, писателей, открывает «истоки душевных мучений, характер, поведение» [5, с. 26].

Так, например, погружение школьников в проблемную ситуацию поиска ответа на вопрос о том, почему Рембрандт, Ван-Гог, Пушкин и другие гении «вступают в разлад с имущественной стороной жизни», поддерживается условиями эмоционально-оценочной беседы. Система вопросов беседы сопровождается действиями, связанными с пониманием того, как учащиеся чувствуют прочитанное, сопереживают или текст просто для них интересен [5, с. 27]. Как вы думаете, у художников Абхазии, России, Европы нашего времени могут быть такие проблемы? Почему? Им нужна поддержка соотечественников? Зрителей? Если да, то какой может быть поддержка художнику с нашей стороны?

В эмоционально-оценочную беседу по антропологическому подходу к проведению анализа текста «Почему» (фрагмент повести Ю. Олеши «Ни дня без строки») целесообразно включить информацию об отношении наших современников к возможностям приобрести произведения художников в собственность. Материалом для эмоционально-оценочной беседы, продолжающей работу по антропологическому подходу к анализу текста «Почему?», может стать информационное сообщение из интернета «Esguire», новости/истории (17 января 2018 год) об аукционе, на котором была продана картина (подлинник) Рембрандта «Пациент без сознания (Обоняние)» [6].

Картина Рембрандта на аукционе

В американском городке Тинек в штате Нью-Джерси выставили на торги неизвестное полотно. Во время аукциона выяснилось, что это картина Рембрандта «Пациент без сознания (Обоняние)», пишет Fox Business.

Братья Ландау стали владельцами подлинника Рембрандта после смерти матери и решили её продать, даже не подозревая, сколько на самом деле стоит это произведение. По их словам, полотно было куплено на распродаже и долго висело дома. Оценщик не заинтересовался работой, поэтому на аукционе было решено начать торги с 250 долларов.

После того, как цена достигла 800 долларов, к торгам подключились коллекционеры из Франции и Германии. В итоге обладателем картины стал житель Франции, купив её за 1,1 миллиона долларов. Когда покупатель убедился в подлинности работы, он перепродал картину коллекционеру за 4 миллиона долларов.

Картина Рембрандта «Пациент без сознания (Обоняние)» входит в серию «Пять органов чувств», которую голландский художник написал в начале XVII века. Долгое время полотно считалось утерянным. (Новости. Истории из Интернета).

Антропологический подход к лингвистическому анализу представленного выше текста формирует основу проблемной беседы о реалиях жизни, о противоречивых взаимоотношениях материальной и духовной культуры человечества.

К картинам Рембрандта сегодня обостряется высокий интерес у любителей живописи и частных коллекционеров. Школьники в процессе эмоционально-оценочной беседы ищут ответ на вопрос: «Почему в современных условиях растёт интерес людей всей планеты к творчеству Рембрандта?», овладевают важными коммуникативными способностями использовать стилистические ресурсы русского языка в устной речи – в ситуативном диалоге, в проблемной дискуссии.

Анализ научной литературы и результатов педагогического эксперимента позволяет сделать выводы о необходимости уточнить содержание и структуру работы по осмыслению школьниками:

– творческого пути художника, специфики уникального и оригинального стиля его профессиональной деятельности;

– личностных качеств живописца (жизнелюбие, трудолюбие и др), его склонностей к межличностному общению или внутреннему диалогу (аутодиалогу);

– привычек поведения, характера художника, устойчивости или динамичности его настроения.

Такая направленность работы по развитию речи, по обучению школьников всем видам речевой деятельности поддерживается целевым отбором актуальной лексики со значением «личные достоинства человека». Данные лексические материалы в эксперименте устанавливались с учётом представления культурологами, педагогами, психологами, филологами, социологами феноменов «культура мира», «культура достоинства» (А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев, Н.Д. Никандров, Ю.М. Лотман, Р. Пдутчик, П. Экман, С. Томкинс и др.). В актуально значимые лексические средства были включены следующие слова: доброта, настойчивость, ответственность, общение, работа над которыми способствовала обогащению словарного запаса учащихся:

– доброта (честность, мягкость, отзывчивость, стойкость, сострадательность, вера, жизнелюбие, заботливость, искренность, порядочность, щедрость);

– настойчивость (упорство, тактичность, отходчивость, вежливость, оптимизм, обязательность, терпимость, трудолюбие, доверчивость, смирение, решительность, скромность);

– ответственность (спокойствие, сдержанность, усидчивость, правдивость, восприимчивость, дружелюбие, твёрдость, тактичность, добросовестность);

– общение (открытость, дальновидность, увлеченность, рассудительность, уверенность в себе, сосредоточенность, внимательность, покладистость).

Соглашаясь с выводами учёных о необходимости обучать школьников речевой деятельности – рецептивной и продуктивной, в нашем эксперименте особое внимание уделялось работе над новыми словами, что предполагало чёткое понимание лексического значения слова, его грамматических характеристик, стилистических ресурсов. В рецептивную и продуктивную речевую деятельность школьников вводились новые слова через словосочетания, предложения, тексты, через упражнения на оценку правильности, уместности использования нового слова. Такие ориентиры в деятельности над новой лексикой соответствуют принципу целостности обучения речевой деятельности в её разновидностях (рецептивные – чтение, аудирование; продуктивные – письмо, говорение).

Словарная работа на уроках русского языка и развития речи подчиняется законам, исходящим из выводов Л.С. Выготского о том, что слова в памяти нашей хранятся смысловыми блоками. Следуя данной максиме, при анализе художественных и искусствоведческих текстов обращалось внимание на слова, актуально значимых 0для интерпретации произведений живописи, для понимания творческого пути их авторов. В активный словарь школьников включались лексемы со значением «сферы жизнедеятельности человека», а именно:

– психологическая сфера – эмоции, чувства, самооценка, интеллект, внимание, память, мышление, воля человека;

– социальная сфера – взаимоотношения с людьми, авторитет, репутация, доверие, амбиции, ответственность, уважение другого и других, самоуважение;

– духовная сфера – вера, надежда, любовь, терпение, принятие, сопереживание, забота о близких, морально-нравственные ценности, трудолюбие, жизнелюбие, благодарение.

Работа по развитию речи конкретизируется определением педагогических условий успешного обучения восприятию и осмыслению устного высказывания, текста через аудирование и чтение, через говорение и письмо. Справедливы устойчивые выводы учёных об обязательном формировании эмоционального фона для учебной деятельности. Это по-особому значимо в работе по развитию речи средствами произведений живописи, ведь в каждом из них априори закодированы эмоции, переживания, настроения, отношения художника – автора картины. Включение и участие школьников в реальных и виртуальных событиях, соответствующих содержанию картины, мотивирует осмысление ими базовых эмоций страха, гнева, печали, радости, что реализуется в использовании ими богатейших лексико-семантических групп со значением «эмоциональные переживания».

Например, переживание и осмысление эмоции страха отражается в употреблении в речи говорящего или пишущего таких слов, как робость, тревожность, неуверенность, волнение, смятение, испуг.

Эмоциональное состояние печали может быть выражено словами разочарование, переживание, уныние, огорчение, одиночество, потеря.

Передача эмоции, связанной с радостью, осуществляется словами восторг, победа, удача, волнение, ликование, благодарность.

Эмоция «интерес» раскрывается через переживание любопытства, увлечённости, вдохновения, воодушевления, желания, важности. Неслучайно учёные обращаются к описанию эмоциональных переживаний обучающимися, их готовности быть инициативными, адаптивными, адекватными в поведенческих реакциях, дальновидными при выстраивании коммуникативных стратегий и тактик, уверенными при аргументации выводов, рассудительными и сосредоточенными, склонными к взаимопониманию и сотрудничеству.

Психолого-педагогические особенности подросткового возраста связаны со спецификой переживания детьми актуальной для них эмоции «стыд», реализующейся через ощущение неловкости, застенчивости, смущения, пристыженности, угрызения совести. Нередко причины таких переживаний объясняются психологией «гадкого утёнка»: быстро изменяющаяся физиология растущего человека не совпадает с его представлениями о красивом лице, красивой фигуре. Такие переживания, как известно, заметили и описали в литературных произведениях Ф. Искандер, К. Кулиев, Т. Керашев, Х. Хапсироков, И. Машбаш, Н. Хубиев, в

живописи – А. Пластов, Е. Сыромятникова, И. Попов, Т. Яблонская, С. Григорьев, В. Хабаров, В. Репка, Ю. Пименов, Ф. Решетников и др.

Характеристика эмоционального состояния человека, воспринимающего произведения живописи, предполагает уточнение возможностей воздействия картины на его настроение. В психологии феномен настроение рассматривается в ряду понятий об общем эмоциональном состоянии человека. Настроение, считают психологи, меняется под влиянием конкретных событий, обстоятельств – позитивных (хорошее настроение) или негативных (плохое настроение). У слова «настроение» богатые синтаксические связи, широкие возможности грамматической и лексической сочетаемости с именами прилагательными. На уроках развития речи школьникам предлагаются упражнения по использованию имён прилагательных, причастий, сочетающихся по смыслу и согласовывающихся грамматически с именем существительным: «настроение» – бодрое, весёлое, восторженное, возбуждённое, грустное, добродушное, жуткое, загадочное, капризное, радостное, светлое, сказочное, серьёзное, солнечное, сонное, спокойное, таинственное, тихое, мечтательное, мрачное, печальное, торжественное, тоскливое, тревожное и др.

Анализ трудов, посвящённых проблеме отражения художественной картины мира в произведениях живописи, согласно концепции нашего исследования соотносится с анализом динамики педагогического процесса по формированию у школьников готовности к художественному восприятию картины мира. Таким образом, были объединены важные направления исследовательской деятельности: изучение научной литературы и наблюдение педагогического процесса формирования культуры ученика как зрителя, рассматривающего картину, интерпретирующего произведение живописи в своей творческой деятельности – речевой (продуктивной – письмо, говорение). Отметим, что в своём тексте школьник представляет личностное осмысление, понимание картины художника, однако вербализовать это понимание в доступной форме интерпретации, трактовке могут далеко не все. Тем не менее многие из них стремятся в своей речи «по-своему» объяснить изображённое художником: природу родного края, отношение к жизни, к её многообразию в целостном и едином мире человечества.

Творчество художника, отмечают педагоги (В.А. Сухомлинский, М.П. Щетинин, Е. Ильин и др.), стимулирует творческую деятельность детей, описывающих средствами языка произведение живописи. Анализ устных высказываний и письменных текстов школьников, проявляющих интерес к объяснению, пониманию настроения художника, его чувств, эмоциональных переживаний, свидетельствует о необходимости включать в работу по развитию речи упражнения, направленные на формирование способностей описывать личностное понимание творческого пути художника, его произведений. Деятельность человека, связанная с попыткой объяснить «по-своему» произведение искусства, в науке квалифицируется как интерпретационная, связанная с процедурами разъяснения, толкования, например, картины художника – в целях понимания её смысла, содержания, эстетической значимости. Таким образом, обязательным условием совершенствования русской речи школьников является их активное включение в работу по развитию умений интерпретировать произведения живописи в своих текстах – устных и письменных.

Библиографический список

1. Шаповалова И.А. *Слово учителя:* учебно-методическое пособие. Черкесск, 2008.
2. Гальперин И.Р. *Грамматические категории текста*. Москва, 1977.
3. Богданова Е.С. Антропоцентризм художественного текста как лингводидактическая категория. *Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка:* коллективная монография. Москва: Издательство «Спутник +», 2017.
4. Исаев Е.И. *Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах*: учебное пособие. Москва: Издательство ПСТГУ, 2014.
5. Богданова Е.С. Антропоцентризм художественного текста как лингводидактическая категория. *Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка:* коллективная монография. Москва: Издательство «Спутник +», 2017.
6. *Картина Рембрандта на аукционе.* Available at: https://esquire.ru/articles/39052-smells-like-rembrandt/

References

1. Shapovalova I.A. *Slovo uchitelya:* uchebno-metodicheskoe posobie. Cherkessk, 2008.
2. Gal'perin I.R. *Grammaticheskie kategorii teksta*. Moskva, 1977.
3. Bogdanova E.S. Antropocentrizm hudozhestvennogo teksta kak lingvodidakticheskaya kategoriya. *Sovremennye tendencii v razvitii metodiki prepodavaniya russkogo yazyka:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «Sputnik +», 2017.
4. Isaev E.I. *Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub`ektnosti v obrazovatel'nyh processah*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo PSTGU, 2014.
5. Bogdanova E.S. Antropocentrizm hudozhestvennogo teksta kak lingvodidakticheskaya kategoriya. *Sovremennye tendencii v razvitii metodiki prepodavaniya russkogo yazyka:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «Sputnik +», 2017.
6. *Kartina Rembrandta na aukcione.* Available at: https://esquire.ru/articles/39052-smells-like-rembrandt/

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00523

Surtayeva N.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Education and Socialization, Institute of Pedagogy, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*

PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER IN COUNTERING SOCIAL MANIPULATION OF YOUNG PEOPLE. The article discusses the issues of social manipulation of young people, provides various interpretations of the term "manipulation", different points of view on the techniques, mechanism and methods of manipulation, such as "multiplicativity", "ridicule", "method of negative groups", "promotion through mediators", "imaginary choice of attribution", "repetition of slogans", "repetition of template phrases", "initiation of an information wave", "organizational and procedural tricks", "logical and psychological tricks", "personal, psychological tricks" and others, it is also a question of changing the pedagogical activity by including in the educational process various technologies (educational, social, humanitarian) that contain a large didactic reserve in terms of influence on the development of skills to counter social manipulation of young people.

Key words: **social manipulation, professional activity, counteraction, manipulation techniques, pedagogical technologies (educational, social, humanitarian) to counter social manipulation.**

Н.Н. Суртаева*, д-р пед. наук, проф., Институт педагогики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ СОЦИАЛЬНОМУ МАНИПУЛИРОВАНИЮ МОЛОДЕЖЬЮ

В данной статье рассматриваются вопросы социального манипулирования молодежью, приводятся различные трактовки термина «манипулирование», различные точки зрения по техникам, механизму и методам манипулирования, например, таких как «мультипликативность», «осмеяние», «метод отрицательных групп»,«продвижение через медиаторов», «мнимый выбор отнесения», «повторение лозунгов», «повторение шаблонных фраз», «инициирование информационной волны», «организационно-процедурные уловки», «логико-психологические уловки», «личностные, психологические уловки» и другие, также идет речь об изменении педагогической деятельности за счет включения в образовательный процесс различных технологий (воспитательных, социальных, гуманитарных), которые содержат большой дидактический резерв в плане влияния на развитие умений противодействия социальному манипулированию молодежью.

Ключевые слова: **социальное манипулирование, профессиональная деятельность, противодействие, техники манипулирования, педагогические технологии (воспитательные, социальные, гуманитарные) противодействия социальному манипулированию.**

В XXI в. можно констатировать развитие глобальных геополитических процессов, гибридных, информационных войн и противостояний, информатизацию общества, коснувшееся практически всех сфер жизнедеятельности человека. Манипулирование человеком приобрело тотальный характер, становится особым видом деятельности, приобретает статус моноактного, постоянного циклического процесса. Причем жертвой манипулирования может стать любой человек, в том числе и молодежь. В Стратегии развития воспитания подрастающего поколения в России затрагиваются вопросы необходимости исследования того, как осуществляется воздействие новых информационных и коммуникационных технологий и форм организации социальных отношений на психическое здоровье детей, их эмоциональное развитие и интеллектуальные способности, становление личности и социализацию; значимости реализации прикладных исследований в аспектах выявления роли и места средств массовой информации (далее – СМИ) и информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» в развитии личности человека, повышения уровня информационной безопасности людей, обеспечения защиты от негативного влияния.

При изучении обсуждаемой проблемы мы уже отмечали, что в настоящий момент одним из наиболее актуальных вопросов для социологии и педагогики «следует назвать проблему анализа средств, методов, технологий различного вида манипулятивного воздействия и определение того, каким образом оно осуществляется» [1, с. 28].

Изучение проблемы противодействия социальному манипулированию молодежью нами осуществляется в русле социокультурного и системного подходов и использования методов, адекватных данным методологическим подходам (метода анализа социокультурных ситуаций и системного анализа – анализ, синтез). Кроме того, использовались эмпирические методы исследования: анкетирование, наблюдение, блиц-опрос. Анкетирование проводилось со студентами педагогических университетов 1 – 3 курсов бакалавриата и 1 – 2 курсов магистратуры общим охватом более 300 человек. Целью исследования было выявление информационных источников, которыми пользуются студенты, отношения к информации, предлагающейся в этих источниках, а также степени изученности данной проблемы в научно-педагогических источниках.

Анализ научно-исследовательской литературы позволил увидеть, как определяется термин «манипулирование». В Словаре иностранных слов он рассматривается с различных позиций, в том числе и как «ловкая мошенническая проделка» [2, с. 374]. Сергеева З.Н. пишет, что: «манипулирование – явление, имеющее непосредственное отношение к проблеме социального взаимодействия и, тем более, к проблеме социального влияния» [3, с. 107]. Франке Г.В. утверждает: «Под манипулированием в большинстве случаев следует понимать психическое воздействие, которое производится…<…> в ущерб тем лицам, на которых оно направлено» [4, с. 7].

Михайлова Л.И. обращает внимание, что социальное манипулирование «… представляет собой глубоко продуманную и целенаправленную систему, которая имеет свою структуру, этапы и механизмы. Оно опирается на самозаблуждение человека, на то, что люди сами по себе манипулятивны. Их манипулятивность основана на стремлении избежать негативных ситуаций, которые могут повлечь за собой эмоциональные стрессы, депрессии. Субъекты (индивиды, социальные группы, общности) становятся приверженцами социальных мифов, разоблачение которых показывает их иллюзорность» [5, с. 7]. Епишев О.С. пишет: «Иными словами, в переносном, метафорическом смысле манипуляция (манипулирование) воспринимается как синоним, в определенном контексте, простых и доступных для понимания обычным человеком слов-категорий – “махинация”, “уловка”, “проделка”, “подтасовка фактов”, “обман”, “мошеничество”, в результате осуществления которых человек или социальная группа (объекты манипуляций) превращаются в своеобразные марионетки» [6, с. 6], в целом автор подчеркивает негативную смысловую нагрузку этого термина.

Анализ различных источников на предмет выявления содержания термина «манипулирование» особых различий в толковании не обнаружил, в итоге можно обобщить, что манипулирование – это скрытое давление разными технологиями на личность с целью достижения намеченных манипулятором результатов. В современной социокультурной ситуации широко используются различные методы и технологии манипулирования молодежью, и здесь разброс мнений весьма широк.

Так, например, Староверов В.И., член Центрального совета РУСО, считает, что к методам социального манипулирования на современном этапе прибегают тогда, когда навязывают неприемлемые идеалы и ценности для данного социума, социальной группы, личности или человечества. Автор отмечает, что в современном мире методы достигли такой степени изощренности, что даже выявление самого факта социального манипулирования зачастую требует осмысления его природы и механизмов, являющихся предметом научного интереса социологии и других отраслей общественного знания. Настал черед обратиться к изучению проблемы педагогической науке, которой предстоит исследовать эти вопросы с позиций методов, технологий противодействию манипулированию молодежью в образовательном процессе.

На данный момент в контексте изучения выявленной проблемы авторы преимущественно обращаются к перечислению известных способов и приемов манипулирования. Так, Г.В. Грачев и И.К. Мельник выделяют пять групп структуры личности, с которой и связывают манипулирование [7, с. 75]; С.А. Зелинский выделяет 31 прием применяемых агентами манипуляций в качестве социального манипулятивного воздействия [8, с. 28 – 39], которые классифицирует по двум группам: группа вербального воздействия и группа невербального в сочетании с вербальным воздействием. Н.Г. Осипова назвала такие приемы «принцип социального доказательства, метод группового подкрепления, “правило взаимного обмена”, “правило позитивного подкрепления”, “мотивация страхом”» [9, с. 36 – 37].

Г.В. Грачев, И.К. Мельник указывают на такие механизмы, как «“мультипликативность, избыточность, высокий темп”, “осмеяние”, “метод отрицательных групп отнесения”, “повторение лозунгов”, “повторение шаблонных фраз”, “эмоциональная подстройка”, “продвижение через медиаторов”, “мнимый выбор”, “инициирование информационной волны”, организационно-процедурные уловки, логико-психологические уловки, личностные, психологические уловки» [7, с. 154 – 159]. Данными результатами анализа мы хотели показать обширность методов, механизмов и технологий, которые рассматриваются в научных источниках. Но какие бы методы не использовались в целях манипулятивного воздействия средствами СМИ, усвоение информации молодежью происходит быстрее, чем информация, получаемая в семье, в образовательных организациях. В монографии под редакцией Л.Н. Бережновой обращается внимание на роль информационной среды, где авторы пишут, что она «приобретает для человека характер второй, субъективной реальности», которая, в силу своих особенностей не всегда полноценно отражает окружающий мир, препятствует адекватности его восприятия и направлена на формирование в сознании человека определенных идеологических установок [10, с. 10].

Психологи, социологи доказали факт воздействия информации как через СМИ, так и другим способом на сознание людей, особенно на молодежь. Большинство исследователей подчеркивают отрицательный характер воздействия СМИ, в которых присутствует множество негативной информации, что обусловлено современными средствами массовой коммуникации в современном социокультурном пространстве. Влияние информации на сознание человека проявляется по-разному в зависимости от условий и источников, среды. С.А. Зелинский, рассуждая о влиянии СМИ на сознание молодого поколения и информационно-психологическом воздействии на массы, отмечает, что это осуществляется «…с целью некритического анализа поступаемой со стороны средств массовой коммуникации, информации и пропаганды информации, а также с целью навязывания определенных стереотипов в сознании… <…> также важен и тот факт, что при наличии информации по какому-либо вопросу, первая же информация, которая освещает данный вопрос, будет весьма позитивно воспринята массами …. Следует обратить внимание и на тот факт, что повторяемость одной и той же информации приводит к бессознательному запоминанию подобной информации, что также становится весьма важным в вопросах информационно-психологического воздействия на психику масс с целью моделирования последовательного поведения этими массами» [8]. Рассуждения исследователей по проблеме манипуляции подтверждаются результатами анализа опросного материала и анкетных данных, проведенных нами в студенческих аудиториях в г. Санкт-Петербурге в течение нескольких лет (2017 – 2020 гг.).

Приведем фрагмент результатов анализа опросного материала студентов, осуществленного нами в феврале 2020 г. Студентам было предложено 24 вопроса с целью выяснения их мнений по возможности манипулирования их сознанием (признают они это или нет). Представим ответы на некоторые вопросы. Вопрос: «Как вы считаете, серьезно ли опасен COVID-19?» получили следующие ответы: 40% опрошенных ответили, что данные преувеличены, 30% – «конечно, опасен», 38% – «поберечься не помешает».

Нам было интересно понять, на основании какой информации студенты сделали такой вывод. В этой связи был задан вопрос: «На какую информацию вы опирались при формировании своего мнения в ответе на предыдущий вопрос?». Были получены ответы: 81% – информация в Интернете; 32% – в различных СМИ; 39% – из телевизионных информационных программ; 21% – в процессе общения друг с другом и общения в социуме (студенты могли указывать несколько источников). Вследствие этого студентам был предложен вопрос: «А думали ли они о достоверности информации, ее правдивости?», ответы студентов были следующие: «нет» – практически 80% опрошенных; «если опубликовано, значит достоверность этой информации проверена» – 19%. На вопрос: «Рассматривают ли они информацию как инструмент манипулирования?», студенты дали следующие ответы: «любая информация, хоть из каких источников – манипулятивного или рекламного характера» считают 68% студентов; 17% студентов ответили, что «сейчас все считают, что все кругом неправда, а только выгода». Был задан и прямой вопрос: «А как вы считаете, вами можно манипулировать информацией, предлагаемой различными средствами массовой коммуникации?». Были получены интересные ответы: 64% студента ответили, что «нет, они сразу видят ложь, обман и их трудно обмануть»; 27% сказали, что «конечно, можно, информация бывает такая привлекательная, что включаешься и не замечаешь, как уже стал ее сторонником»; 32% ответили, что «смотря какая информация, и как она подается». Мы видим из ответов студентов, что, с одной стороны, они признают негативное влияние СМИ на их сознание, с другой стороны, отрицают. Подчеркнем громадное влияние СМИ на сознание людей, начиная от детского возраста и кончая пенсионным. Несмотря на это, от манипуляций возможно защититься (наш мозг уже имеет определенные установки, являющиеся барьером для маркетинговых уловок). При этом для защиты от манипуляций стоит опа-

саться немедленно принятых решений, ведь именно в процессе манипуляции на психику давят необходимостью быстро сориентироваться в выборе и принять решение. Для большего эффекта давления нередко используют и громкую музыку, ограниченность пространства, чтобы человеку стало некомфортно, и защитные функции мозга отключились.

Что касается манипуляций со стороны СМИ, то тут важно использовать возможности медиаобразования. Они позволяют развивать и тренировать критическое мышление, не вестись на провокации и более-менее трезво оценивать бесконечный поток новостей. Поэтому стоит и глобальная задача переориентации педагогической деятельности на формирование противодействия социальному манипулированию. Мы отметили огромное число технологий, методов, механизмов манипулирования социальным сознанием личности. На наш взгляд, должен быть и богатейший арсенал педагогических технологий, методов противодействия социальному манипулированию, который следует использовать в образовательном процессе.

Например, в коллективной монографии под редакцией Л.Н. Бережновой [10] рассматривается педагогическая концепция подготовки военнослужащих войск (курсантов) национальной гвардии к определению информации провокационного характера, в которой отражены ключевые позиции, направления реализации замысла и ведущие идеи, обращается внимание на процессы содействия самообразованию курсантов военных институтов войск национальной гвардии в работе с провокационной информацией, развитие умений понимания информационных потоков по актуальности и истинности в динамической модели ИКТ-компетенции, использование рефлексии при анализе провокационной информации.

Организуя педагогический процесс со студентами в вузе, мы часто используем метод группового исследования, который помогает кроме решения предметно-дидактических задач учебной дисциплины решать задачи формирования противодействия социальному манипулированию. Эта методика предполагает организацию деятельности студентов в группах по несколько человек (3 – 4), каждой группе дается чистый плакат (лист) и ручка, для того, чтобы отразить собственные мнения по обсуждаемой проблеме (здесь выясняются мнения членов группы, разность позиций, и затем формируется общее сообщение, которое озвучивает один из участников группы), такая же работа происходит и в других группах. Выслушав результаты обсуждения, в которых представлены разные точки зрения, педагог получает представления о мнениях студентов и в процессе обобщения может оказать влияние на изменения в сознании собственного представления, заставить задуматься студента, усомниться, здесь важен подбор фактов, позволяющих опровергать или, наоборот, подтверждать значимость обсуждаемой ситуации. В нашей работе [11] приводится множество различных технологий, которые могут быть использованы как педагогические инструменты в образовательном процессе вуза для решения задачи противодействия социальному манипулированию молодежью.

Наиболее эффективна для этих целей технология «Открытое пространство» [11, с. 151 – 153], разработанная ведущим тренером-консультантом компании «БЕСТ-Тренинг» Ольгой Золотаревой [12], которая также предполагает работу в группах и может быть реализована в образовательном процессе; для решения этих задач целесообразны и гуманитарные технологии [11, с. 145].

В дидактической составляющей педагогической науки на современном этапе предложено множество технологий, которые могут быть направлены на формирование противодействия социальному манипулированию молодежью. Однако необходима четкая ориентация в профессиональных стандартах на решение такой задачи и обозначение компетенций, воспитание которых в образовательном процессе помогут формированию умений противодействия социальному манипулированию.

Наше исследование подтверждает актуальность проблемы изменения характера деятельности педагога в целях формирования умений противодействия социальному манипулированию молодежью, показывает, что в теории педагогики и образовательной практике предложено огромное число педагогических, воспитательных, социальных, культуроцентрированных технологий, которые могут быть ориентированы на решение задач формирования умений противодействия социальному манипулированию.

Библиографический список

1. Суртаева Н.Н. Воспитательные технологии профилактики противодействия социальному манипулированию молодежи в современном социокультурном пространстве. *Воспитание и социализация в современной социокультурной среде:* сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор С.В. Кривых. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 2019: 27 – 31.
2. Васюкова И.А. *Словарь иностранных слов.* Москва: «АСТ-ПРЕСС», 1998.
3. Сергеева З.Н. К вопросу об экспликации содержания понятия «Социальное манипулирование». *Идеи и идеалы*. 2010; Т. 2, № 2 (4): 107 – 112.
4. Franke H.W. *Der Manipulierte Mensch.* Wiesbaden, 1964.
5. Михайлова Л.И. *Социальное манипулирование в государственном управлении*. Available at: http://www.rusnauka.com/28_NII_2012/Gosupravlenie/2_117602.doc.ht
6. Епишев С.О. *Социальное манипулирование молодежью*. Москва: Канон+РООИ «реабилитаци», 2019.
7. Грачев Г.В., Мельник И.К. *Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия.* Москва: Алгоритм, 2002: 75 – 76.
8. Зелинский С.А. *Манипулирование личностью и массами. Манипулятивные технологии власти при атаке на подсознание индивида и масс.* Санкт-Петербург: Издательско-торговый дом «Скифия», 2008.
9. Осипова Н.Г. Механизмы социального манипулирования с помощью коммуникативных технологий. *Язык. Культура. Перевод. Коммуникация*: сборник научных трудов. Москва: КДУ; Университетская книга, 201; Выпуск 2: 36 – 38.
10. *Провокационное воздействие на человека в информационном пространстве:* монография. Под общей редакцией Л.Н. Бережновой. Санкт-Петербург: Издательство СПВИ войск национальной гвардии, 2019.
11. Суртаева Н.Н. *Педагогические технологии.* Москва: Юрайт, 2019.
12. Золотарева О. *Что такое технология Open Space?* Available at: https://sites.google.com/site/innova1001/Home/servisy/otkrytoe-prostranstvo

References

1. Surtaeva N.N. Vospitatel'nye tehnologii profilaktiki protivodejstviya social'nomu manipulirovaniyu molodezhi v sovremennom sociokul'turnom prostranstve. *Vospitanie i socializaciya v sovremennoj sociokul'turnoj srede:* sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Otvetstvennyj redaktor S.V. Krivyh. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU imeni A.I. Gercena, 2019: 27 – 31.
2. Vasyukova I.A. *Slovar' inostrannyh slov.* Moskva: «AST-PRESS», 1998.
3. Sergeeva Z.N. K voprosu ob `eksplikacii soderzhaniya ponyatiya «Social'noe manipulirovanie». *Idei i idealy*. 2010; T. 2, № 2 (4): 107 – 112.
4. Franke H.W. *Der Manipulierte Mensch.* Wiesbaden, 1964.
5. Mihajlova L.I. *Social'noe manipulirovanie v gosudarstvennom upravlenii*. Available at: http://www.rusnauka.com/28_NII_2012/Gosupravlenie/2_117602.doc.ht
6. Epishev S.O. *Social'noe manipulirovanie molodezh'yu*. Moskva: Kanon+ROOI «reabilitaci», 2019.
7. Grachev G.V., Mel'nik I.K. *Manipulirovanie lichnost'yu: organizaciya, sposoby i tehnologii informacionno-psihologicheskogo vozdejstviya*. Moskva: Algoritm, 2002: 75 – 76.
8. Zelinskij S.A. *Manipulirovanie lichnost'yu i massami. Manipulyativnye tehnologii vlasti pri atake na podsoznanie individa i mass*. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-torgovyj dom «Skifiya», 2008.
9. Osipova N.G. Mehanizmy social'nogo manipulirovaniya s pomosch'yu kommunikativnyh tehnologij. *Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikaciya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: KDU; Universitetskaya kniga, 201; Vypusk 2: 36 – 38.
10. *Provokacionnoe vozdejstvie na cheloveka v informacionnom prostranstve:* monografiya. Pod obschej redakciej L.N. Berezhnovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPVI vojsk nacional'noj gvardii, 2019.
11. Surtaeva N.N. *Pedagogicheskie tehnologii.* Moskva: Yurajt, 2019.
12. Zolotareva O. *Chto takoe tehnologiya Open Space?* Available at: https://sites.google.com/site/innova1001/Home/servisy/otkrytoe-prostranstvo

Статья поступила в редакцию 20.05.20

УДК 37.017 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00524

Shapovalova I.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor of Department of Humanities, Institute of Traditional Applied Arts, Moscow Branch of Higher School of Folk Arts (Academy) (Moscow, Russia), E-mail: ia.shapovalova51@yandex.ru*

TRADITIONS OF FAMILY RELATIONS AS A RESOURCE FOR SELF-PRESERVATION OF THE PEOPLE. The article considers the issue of determining the role and significance of the family and strong family relations in the context of modern socio-cultural situation. The author pays close attention to the analysis of contradictions that arise among family members in the process of home communication in conditions of self-isolation: it is interesting to compare the experience, traditions and

culture of family life in different countries – China and Russia. Special attention is focused on the analysis of traditional ideas about the key values of life (service to the Motherland, the role of men and women in the family, parents) in the literary heritage of the two states. In conclusion, the study reveals the contradictions in family life, economic and environmental changes in 21 century.

Key words: **family, family relations, family values, home communication, self-isolation.**

И.А. Шаповалова, *д-р пед. наук, проф., Институт традиционного прикладного искусства, Московский филиал ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)», г. Москва, E-mail: ia.shapovalova51@yandex.ru*

ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК РЕСУРС САМОСОХРАНЕНИЯ НАРОДА

В статье рассмотрен вопрос определения роли и значения семьи и крепких семейных отношений в контексте современной социокультурной ситуации. Автор обращает пристальное внимание на анализ противоречий, возникающих среди членов семьи в процессе домашнего общения в условиях самоизоляции: интерес представляет сопоставление опыта, традиций и культуры семейной жизни в разных странах – Китае и России. Особое внимание в статье сосредоточено на анализе проявления традиционных представлений о ключевых жизненных ценностях (служении Родине, роли мужчины и женщины в семье, родителях) в литературном наследии двух государств. В заключение исследования выявлены те противоречия в семейной жизни, которые детерминированы геополитическими, экономическими, экологическими изменениями в XXI веке.

Ключевые слова: **семья, семейные отношения, семейные ценности, домашнее общение, самоизоляция.**

Реалиями жизни в XXI веке создан прецедент научного интереса к исследованию неоднозначно интерпретируемых процессов изменения мира – глобального и локального – под влиянием нередко противоречивой взаимообусловленности традиций и тенденций развития человека, общества. Масштабны неклассические сценарии, ставящие под сомнение сложившиеся представления о возможных событиях. Один из последних примеров: пандемия коронавируса во многом изменила предполагаемые события международного значения, нарушила календарь дат запланированных мероприятий внутригосударственного уровня, внесла необходимость корректировки времени и содержания работы людей в сферах профессиональной и личной жизни. Значительным по силе воздействия оказалось влияние режима самоизоляции на реализацию планов на будущее.

Жёсткие, радикальные меры «оставаться дома» сформировали потребность перенести «центр» жизни в сферу домашнего, семейного общения, возможность находить решение возникающих проблем в кругу семьи, советуясь друг с другом, прислушиваясь к мнению родных. Домашнее общение возвращает человека к признанию влияния членов семьи на принятие решений, на необходимость повышения стрессоустойчивости, снижения раздражительности в ситуациях конфликта интересов, коммуникативных неудач. Семья возвращает ощущение поддержки, переживания заботы, ответственности, защищённости и, конечно, чувства любви: «без любви не бывает крепкой семьи, любовь есть главная сила длительного брачного союза мужчины и женщины» [1, с. 711].

В условиях непредсказуемых осложнений здоровья под влиянием – недугам, болезням. Вот в такое время проявляются в полной мере ресурсы крепкой семьи, заложенные в её культуре правила санитарно-гигиенического ухода, обеспечения физического (биологического), психологического (социального), духовно-нравственного благополучия.

Традиционная культура семейных отношений сегодня получает импульс ориентиров на благоприятные для здоровья тенденции изменения привычек, поведения. Привлекательными для развития семьи становятся тенденции освоения особенностей, например, японской семьи, в которой с детства воспитываются строгое следование правилам ограничения и даже недопустимости телесных контактов во время приветствия, не возникает необходимости напоминать членам семьи о требованиях мыть руки и др.

Жёсткий сценарий режима самоизоляции для российской семьи оказался сложным испытанием подчиняться требованиям, исходящим от государственных структур. Для китайской семьи, например, принятие требований соблюдать правила жизни в условиях карантина проходит без факторов социального напряжения: в культуре семьи Китая не допускается противостояние требованиям представителям государственной службы. Во многом такое поведение семей, проживающих в Ухане, оптимизировало борьбу с вирусом.

Российскую семью во времена испытаний значительно защищает теплота и искренность, эмоциональная окрашенность поступков:

- не только заботиться о родных, но и понимать, ценить, дорожить их заботой;
- не только получать поддержку, но и самому поддерживать старших и младших, супругу (супруга);
- бескорыстно, деликатно участвовать в решении личных проблем члена семьи, не допускать запрещённых в правилах русской семьи упрёков и укоров [2];
- отказаться от привычек обсуждения и негативной оценки, инициировать доверительное общение, создавать атмосферу согласия, продуктивной договорённости, принимая ответственность за обязательства.

Всё это, вне сомнения, коренится в традициях русской семьи, подтвердивших исторически сформированную устойчивость, актуальную востребованность на этапах сложных испытаний человека и человечества.

Такие выверенные во времени традиции являются действительным ресурсом самосохранности народа, сбережения его уникальности и самодостаточности.

Скоростные изменения социокультурной, финансово-экономической жизни общества глубоко затронули основания семьи, динамично реагирующей на ослабление традиций межпоколенного родства, детско-родительских взаимоотношений. Известный «вклад» в эти процессы вносит активность миграционных потоков – как внутренних, так и внешних. Отмечается это в заметных явлениях снижения мотивации создания семьи, усиления выбора образа жизни в пользу безбрачия. Такие тенденции противоречат базовым духовно-нравственным качествам человека, реализующего своё предназначение через признание доминирующей ценности продолжения рода человеческого, жизнелюбия и связанных с ним качеств – трудолюбия, способностей к благодарности и почитанию, уважению.

При значительном сходстве всех национальных культур в области семейных отношений нельзя не отметить различия национальной специфики, например, в отношениях к детству. Так, сегодня в Китае остаётся незыблемым понимание детства как важного этапа подготовки ребёнка к взрослой жизни. В современной России детство рассматривается не как этап, а как сама жизнь растущего, взрослеющего человека (Д.И. Фельдштейн, В.И. Слободчиков, Т.В. Волосовец и др.).

Изучение феномена современной семьи позволяет формировать банк данных, подтверждающих выводы о происходящих коренных изменениях во взглядах мужа и жены на распределение закреплённых историей их функций и ролей по обеспечению материального благополучия, соблюдения иерархической соподчинённости взаимоотношений, организации трудовой деятельности, духовно-нравственного наполнения жизни, регулирования поведения «старших» и «младших», обеспечения контроля за соблюдением требований к неукоснительному соблюдению законов семейной жизни. Так, в России приоритеты семейной жизни закреплялись «Домостроем», авторскими текстами житийной литературы («Поучение Владимира Мономаха» и др.), произведениями устного народного творчества, творчеством писателей и поэтов многонационального и многоконфессионального государства.

В сложных исторических реалиях складывались традиции семейной жизни Китая, создавшего оригинальную систему воспитания в детях честности, жертвенности, чинопочитания. При значительных различиях взглядов на семью в России и Китае в этих государствах сложилось устойчивое неприятие тенденций ослабления и разрушения семейных отношений, построенных на супружестве, признании роли мужчины-отца и женщины-матери. Россия и Китай сегодня не приемлют призывы к внедрению в систему законодательства и права ювенальной юстиции, остаются на позиции поддержки семейных людей, осуждения стремлений к безбрачию, бездетности.

Сходство народов России и Китая, территориально соседствующих по границе протяжённостью 4 209,3 км, обнаруживается и в вопросах воспитания в семье поколения детей, верных государству, патриотичных и смелых, готовых к жертвенному служению родине. Главное в таких ориентирах семейного воспитания утверждалось историей, веками закреплявшей идеи преданности, ответственности старших поколений: быть личным примером честного, бескомпромиссного защитника, сохранять при всех сложностях исторических событий непрерывность рода, отеческое наследие, культ предков.

Личное во взглядах на семейную жизнь русские и китайцы признают вторичным. Самым главным и обязательным в Китае является помнить то, что «отеческая власть принадлежит императору, а в семье – отцу», в России сохраняется заповедь: «Служу сперва России, а потом себе».

Синтез конфуцианства, даосизма, буддизма во многом определил психологию китайской семьи, что открывается и поддерживается в фольклоре, в прозе и поэзии. В частности, в китайских народных сказках прославляются подвиги жён, сохранявших верность своим мужьям в условиях прямой опасности для жизни. Такой была Мэн Цзян-нюй. Красота чувств и её верность Фань Си-ляну олицетворяют достоинство женщины, имя которой передаётся «из уст в уста». Подвиг женщины, свидетельствует память народа, сохранился в делах чуского правителя

Сян Юема, уничтожившего династию Цинь и отомстившего за погибших супругов Мэн и Фань [3].

Другой пример национальной гордости за семейные традиции даётся в сказке «Колокол». Здесь красавица – дочь Сяо Лин своей «святой кровью» спасла дело отца, который благодаря дочери отлил самый большой колокол на земле. В его «проникновенном звуке мастер слышал голос любимой дочери, отдавшей свою жизнь за счастье родной земли. А сердца людей, услышавших этот голос, становились мужественными и отважными… Так было и так будет: в сердце народа всегда звучит голос тех, кто умер за счастье родной земли» [3, с. 59].

Жертвенное служение Родине – особая тема в научных исследованиях, посвящённых проблеме сохранения и развития традиций русской семьи.

Должное внимание уделяется подвигу женщин-матерей, жён в древнерусской литературе. «Повесть о разорении Рязани ханом Батыем» до наших дней доносит подвиг княгини Евпраксии, жены князя Фёдора Юрьевича, погибшего при защите Рязани от хана Батыя. «Благоверная же княгиня Евпраксия стояла в то время в превысоком тереме своём и держала любимое чадо своё – князя Ивана Фёдоровича, и как услышала она смертоносные слова, исполненная горести, бросилась она из превысокого терема своего с сыном своим князем Иваном прямо на землю и разбилась до смерти» [4, с. 79].

Жертвенность женщины в традициях семейного воспитания соответствует психологии установления законов обустройства домашней жизни, что было завещано русскому народу Владимиром Мономахом через его отеческое обращение к своим детям: «В дому своём не ленитесь…, чтобы не посмеялись приходящие к вам ни над домом вашим, ни над обедом вашим. … Лжи остерегайтесь, и пьянства, и блуда, от того ведь душа погибает и тело. … Старых чти, как отца, а молодых – как братьев. … Жену свою любите, но не давайте ей власти над собой» [5, с. 102].

С пользой для себя наш современник может перечитать строки известного «Домостроя», несправедливо преданного забвению в XX веке: «Если же небрежением и твоим нерадением сам или жена, наставленьем твоим обделенная, согрешили или зло сотворили перед Богом, или … дети твои грех какой совершат, хозяйского наставления не имея: ругань, воровство или блуд и всякое зло сотворят, все вместе по делам своим примут муку вечную» [5, с. 84].

Особую Заповедь «Домострой» адресовал родителям – отцу и матери: любить детей своих и беречь, чтобы были всегда упокоены, сыты и одеты, и в тёплом дому, и всегда в порядке. Соответствует это принятому русской семьёй закону, библейской истине: «Любовь долго терпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине, всё покрывает, всему верит, всего надеется, всё переносит. Любовь никогда не перестаёт» [6, с. 711].

Многое в системе ценностей семейного воспитания повторяет наставления из священного писания: «…не красть, не блудить, не лгать, не клеветать, не наушничать, на чужое не посягать, не осуждать, не бражничать, не высмеивать, не помнить зла, ни на кого не гневаться» [7].

В китайской семье законы предков строги и безапелляционны: «Вырастить, но не воспитать – вина отца». В строгости формируется ответственность семьи за поступки детей, поведение, отношения.

Члены семьи должны заботиться не только друг о друге, но и о стране, достойно вести себя в обществе. Дети воспитываются трудолюбивыми, умеющими правильно обращаться с деньгами. Родители не позволяют детям надеяться на деньги старших, пользоваться статусом членов семьи. В подтверждение таких взглядов на жизнь детей приведём пример из своей педагогической практики. Студент Ван Ли отличался в группе обучающихся русскому языку на подготовительных курсах вуза особенным трудолюбием, исполнительностью, ответственностью, хотя уровень владения им всеми видами речевой деятельности был значительно выше по сравнению с другими. О причинах такого очень ответственного отношения к учёбе студента стало известно из беседы с ним. Дедушка Ван Ли – успешный бизнесмен, получивший образование в МГУ, внуку гарантирует финансовую поддержку в таком денежном эквиваленте, в каком Ван захочет. Но при одном условии: Ван будет учиться лучше всех в группе, что по видеосвязи будут подтверждать преподаватели и другие обучающиеся в группе, а также соседи по общежитию. Ван Ли успешно поступил в вуз и, по имеющейся у нас информации, собирается поступать в аспирантуру.

Аргументом в поддержку жизнеспособности традиций воспитания в китайской семье является и множество других примеров ответственности студентов перед родителями, направившими своего ребёнка в вуз России. Так, студентка Мэйли свою успешную учёбу совмещала с участием в бизнесе матери – работа на рынке в субботние и воскресные дни. Студентку Хуан поддерживала семья при условии её дополнительной работы в качестве экскурсовода в г. Москве. Впоследствии стало известно, что Хуан на таких же условиях успешно училась и совмещала учёбу на подготовительном отделении вуза с работой в качестве экскурсовода в Астрахани, Волгограде. В планах студентки – получить практику экскурсовода для работы с китайскими группами в городах Санкт-Петербург и Сочи.

Опыт общения со студентами из Китая позволяет уверенно согласиться с выводами об эффективности традиций воспитания в семье таких качеств, как уважительное отношение к старшим, особая привязанность к дедушке и бабушке, искренняя забота о младшем брате или сестре, предрасположенность к откровенному, заинтересованному обсуждению событий личной жизни с отцом и матерью. Довольно часто студенты обращаются к преподавателю с просьбой «поговорить» по видеосвязи с членами их семьи. Радость студентов от общения преподавателя с семьёй студента подтверждает сохраняющиеся традиции старшего поколения китайцев видеть своих детей «учёными». Именно такими сюжетами – желанием матери и отца видеть своего ребёнка учёным – часто наполняются китайские народные сказки.

Анализируя очевидный прорыв Китая во всех сферах государственной и общественной жизни, В.А. Алексеев точно обозначил выводы о значимости для этой страны целостности духовно-культурной компоненты, «уходящей корнями в природу китайского мегаэтноса». Китай, как и прежде, отказывается от принятия чуждых для него религиозно-духовных явлений. Руководство страны, пишет В.А. Алексеев, «понимает опасность вестернизированной системы ценностей, предлагает возвращение к национальным корням, истокам отеческих традиций» [7, с. 728].

Проблемы семьи включаются в структуру доминантной ментальности китайского суперэтноса. Этим проблемам уделяется особое внимание в исследованиях философов, педагогов, психологов, филологов.

Не умаляя значимости традиций воспитания в семье китайцев и русских, обозначим некоторые вопросы, связанные с нарастающим влиянием изменений в семейных отношениях.

Касается это, прежде всего, непредсказуемости экономической ситуации, связанной с геополитическими, экологическими изменениями в мире. Сегодня это и изменения, обусловленные последствиями эпидемии коронавируса. В этой связи, по мнению исследователей, например, в России, «особенно важной становится способность родителей оперативно менять финансовые, профессиональные, эмоциональные, межличностные стратегии… включение матери в процесс трудовой занятости, вовлечение отца в активное участие в воспитании детей, участие прародителей в поддержке семьи и воспитании внуков» [8, с. 27].

Ценности современной семьи, как справедливо отмечают И.П. Лотова, И.Ф. Дементьева и др., общество XXI века пересматривает, вносит коррективы, настаивая на необходимости признавать значение любви, родительства, верности, доверия, почитания предков. Например, О.В. Кучмаева, О.Л. Петрякова обращают внимание на данные анкетирования молодёжи, предлагающей:

- при заключении брака заключать брачный контракт;
- признать реалией сегодняшней жизни «гражданский» брак;
- не использовать понятия «незаконнорожденный ребёнок»;
- не стремиться сохранять семью с нелюбимым человеком «ради детей»;
- развод – нормальное явление современной жизни человека;
- брак не обязателен для того, чтобы «завести» ребёнка и воспитать его;
- ребёнка надо иметь от любимого человека;
- молодая семья должна жить отдельно от родителей;
- следует поддерживать пробные браки в молодом возрасте;
- надо предоставить свободу выбора формам брака;
- главой семьи являются поровну муж и жена;
- денежное обеспечение – обязанность мужа;
- уход, присмотр за детьми — обязанность жены [9, с. 78 – 79].

Интерпретация учёными данных изучения русской семьи XXI века представляют интерес для дальнейшей работы по признанию значимыми сегодня таких функций семьи, как:

- близость эмоционально-позитивных отношений заботы и взаимопомощи;
- уважение индивидуальных различий членов семьи;
- распределение прав и обязанностей между супругами;
- детско-родительские отношения как ресурс безопасности и успешной социализации ребёнка;
- предсказуемость поведения членов семьи;
- адаптивность к внешним и внутренним изменениям жизни;
- открытость, искренность, доверительность коммуникации;
- готовность к разрешению проблем и конфликтов развития семьи;
- непротиворечивость восприятия и реализации системы убеждений и ценностей всеми членами [10, с. 114 – 116].

Библиографический список

1. Алексеев В.А. *Традиции. Ценности. Смыслы. Христианское измерение*. Москва: Издательский дом «К единству!», 2019.
2. Шаповалова И.А., Трунаева В.В. *Повышение профессиональной родительской компетентности в воспитании детей в возрасте 6 – 10 лет и гармонизации семейных отношений*. Москва: ФГНУ ИСП РАО, 2012.
3. *Китайские народные сказки*. Москва: Художественная литература, 2012.
4. *Хрестоматия по древнерусской литературе XI – XVII вв.* Составитель И.К. Гудзий. Москва: Аспект Пресс, 2004.
5. *Домострой*. Перевод В. Колесова. Москва: АСТ, 2017.

6. Алексеев В.А. *Традиции. Ценности. Смыслы. Христианское измерение*. Москва: Издательский дом «К единству!», 2019.
7. *Хрестоматия по древнерусской литературе XI – XVII вв.* Составитель И.К. Гудзий. Москва: Аспект Пресс, 2004.
8. *Семья в современном обществе.* Под редакцией С.В. Рязанцева, Т.К. Ростовской. Москва: Издательство «Экон-информ», 2018.
9. *Семейное воспитание в современной России: состояние и стратегия развития*. Ответственный редактор И.Ф. Дементьева. Москва: ИИДСВ РАО, 2015.
10. Карабанова О.А. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования:* учебное пособие. Москва: Гардарики, 2005.

References

1. Alekseev V.A. *Tradicii. Cennosti. Smysly. Hristianskoe izmerenie*. Moskva: Izdatel'skij dom «K edinstvu!», 2019.
2. Shapovalova I.A., Trunaeva V.V. *Povyshenie professional'noj roditel'skoj kompetentnosti v vospitanii detej v vozraste 6 – 10 let i garmonizacii semejnyh otnoshenij.* Moskva: FGNU ISP RAO, 2012.
3. *Kitajskie narodnye skazki.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 2012.
4. *Hrestomatiya po drevnerusskoj literature XI – XVII vv.* Sostavitel' I.K. Gudzij. Moskva: Aspekt Press, 2004.
5. *Domostroj.* Perevod V. Kolesova. Moskva: AST, 2017.
6. Alekseev V.A. *Tradicii. Cennosti. Smysly. Hristianskoe izmerenie*. Moskva: Izdatel'skij dom «K edinstvu!», 2019.
7. *Hrestomatiya po drevnerusskoj literature XI – XVII vv.* Sostavitel' I.K. Gudzij. Moskva: Aspekt Press, 2004.
8. *Sem'ya v sovremennom obschestve.* Pod redakciej S.V. Ryazanceva, T.K. Rostovskoj. Moskva: Izdatel'stvo «`Ekon-inform», 2018.
9. *Semejnoe vospitanie v sovremennoj Rossii: sostoyanie i strategiya razvitiya*. Otvetstvennyj redaktor I.F. Dement'eva. Moskva: IIDSV RAO, 2015.
10. Karabanova O.A. *Psihologiya semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsu*

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00525

***Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
***Pankova A.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Researcher, Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: pankovaaa@gmail.com*

ORGANIZATION OF CONTROL EVENTS USING THE MOODLE DISTANCE LEARNING SYSTEM IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL RETRAINING AND ADVANCED TRAINING OF MUSIC TEACHERS. The article considers features of the implementation of remote musical educational process, highlights the educational elements of the Moodle distance learning system, which allow to organize both the process of training music teachers in the framework of courses for advanced training and professional retraining, and to form a system of control measures that correspond to the content of education (creative projects, organization of competitive activities, concert practice, etc.) and the nature of the professional activity of a teacher-musician. The authors pay special attention to the organization of control measures in the process of distance music education using educational elements and tools of the Moodle distance learning system, which allow to reflect the creative nature of the music teachers's activity more fully.

Key words: **distance musical education, distance learning system Moodle, remote learning tools, forms of control in distance education.**

***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*
***А.А. Панкова**, 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: pankovaaa@gmail.com*

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

В статье рассмотрены особенности реализации дистанционного музыкального образовательного процесса, выделены учебные элементы системы дистанционного обучения MOODLE, позволяющие как организовать процесс обучения педагогов-музыкантов в рамках курсов по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, так и сформировать систему контрольных мероприятий, соответствующих содержанию образования (творческие проекты, организация конкурсной деятельности, концертная практика и другое) и характеру профессиональной деятельности педагога-музыканта. Особое внимание авторы статьи уделяют организации контрольных мероприятий в процессе дистанционного музыкального образования с использованием учебных элементов и инструментов системы дистанционного обучения MOODLE, позволяющих наиболее полно отразить творческий характер деятельности педагога-музыканта.

Ключевые слова: **дистанционное музыкальное образование, система дистанционного обучения Moodle, инструменты организации удаленного обучения, формы контроля в дистанционном образовании.**

Система дистанционного обучения (СДО) MOODLE позволяет не только разработать учебный контент, но и реализовать полноценный образовательный процесс, включая организацию контрольных мероприятий [1; 2]. Как правило, любой используемый в СДО MOODLE учебный элемент можно применить как для предоставления контента, так и для проверки усвоенного учебного материала.

На основе многолетнего опыта реализации дистанционных курсов в сфере музыкального и музыкально-компьютерного образования на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена нами был выделен ряд наиболее эффективных контрольных инструментов СДО MOODLE для успешного их применения в музыкальном образовании: задание, тест, семинар, форум, лекция. Выбор производился с учетом особенностей организации современного музыкально-образовательного учебного процесса с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [3; 4; 5].

Программа разработана на основе профессиональных стандартов «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» и требований ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование к результатам освоения образовательных программ.

В процессе реализации программы у слушателей формируются следующие компетенции, предусматриваемые ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) и соответствующие им способности выполнять трудовые функции и действия, предусматриваемые профессиональными стандартами:

Код (ОПК, ПК)	Компетенция	Код ТФ	Трудовая функция (и трудовое действие)
ПК-1	Готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов	A/01.6	Организация деятельности учащихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы

ПК-2	Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики	А/04.6	Педагогический контроль и оценка освоения дополнительной общеобразовательной программы: фиксация и оценка динамики подготовленности и мотивации учащихся в процессе освоения дополнительной общеобразовательной программы
ПК-4	Способность использовать возможность образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета	А/05.6	Разработка программно-методического обеспечения реализации дополнительной общеобразовательной программы: определение педагогических целей и задач, планирование занятий и (или) циклов занятий, направленных на освоение избранного вида деятельности (области дополнительного образования)
ПК-7	Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности	А/01.6	Организация деятельности учащихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы: организация, в том числе стимулирование и мотивация деятельности и общения учащихся на учебных занятиях

Цель и задачи программы

Цель программы заключается в подготовке специалистов, готовых к организации педагогического процесса в сфере музыкального образования с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) с применением МКТ и электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [6, 7] как в индивидуальных, так и в групповых формах работы [8; 9].

В процессе обучения решаются следующие задачи:

– изучить теоретические основы применения ДОТ в музыке;

– изучить методики преподавания ДОТ в музыкальном образовании;

– познакомить слушателей с основными возможностями использования ДОТ в современном музыкальном образовании;

– развить познавательную активность и самостоятельность слушателей в сфере применения ДОТ в профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Формирование контингента слушателей

Категория слушателей

Педагоги музыкальных школ / школ искусств и др. образовательных организаций, формально/неформально реализующих музыкальное направление дополнительного образования детей, учителя музыки общеобразовательных учреждений, педагоги средних специальных и высших учебных заведений, студенты высших образовательных учреждений (по направлению «Музыкальное образование» / «Информационное образование»).

Требования к уровню предшествующей подготовки (уровень предыдущего образования, его направленность)

Высшее или среднее профессиональное музыкально-педагогическое образование (в том числе – в процессе получения; в таком случае документ об освоении данной программы выдаётся сразу же при получении слушателем диплома, до этого момента слушатель, успешно освоивший курс обучения, получает справку о прохождении данной учебной программы).

Планируемые результаты обучения

Слушатель, освоивший программу, получает право ведения нового вида профессиональной деятельности с применением ДОТ и будет обладать компетенциями и способностью выполнять трудовые функции и действия, указанные в п. 1.

Организация образовательной деятельности по программе

Теоретическое обучение проходит в специально оборудованной аудитории (УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А. И. Герцена), которая оснащена компьютерными местами.

Аудиторная работа предполагает лекционные и практические занятия.

Организации педагогической практики по программе предусматривает проведение групповых занятий в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А.И. Герцена, а также по месту основной работы слушателей.

Используемые технологии обучения:

1. Технология развивающего обучения – в основе лежит уровень повышенной сложности (принцип повышения/усложнения) поставленных учебно-творческих задач [10; 11; 12].

2. Технология модульного обучения.

3. Технология дифференцированного обучения – условия обучения слушателей (индивидуально-групповые, т. к. применяется, в частности, работа в наушниках и с конкретными, отдельными для каждого слушателя учебными заданиями) позволяют учитывать индивидуально-психологические особенности.

4. Технология проблемного обучения, в том числе овладение способами познания информатики, музыкальной информатики, самостоятельно, через практические занятия [13; 14; 15], в том числе для людей с ограниченными возможностями здоровья [16; 17; 18].

5. Технология проектного обучения – для слушателей создаются проблемные ситуации, которые побуждают к самостоятельной творческой деятельности, приобретению недостающих знаний и более полных знаний в рассматриваемой предметной области [19 – 22].

6. Технология разноуровневого обучения – используются задания с различным уровнем сложности, реализуется индивидуальный темп выполнения заданий.

7. Технология дистанционного обучения – модули программы размещены в Центре дистанционной поддержки обучения MOODLE.

8. Интерактивные технологии обучения – взаимодействие всех участников обучения, создание специальных условий для решения коммуникативных задач [23; 24].

Кадровые условия реализации программы

К реализации программы привлекаются преподаватели, имеющие высшее образование, ученую степень кандидата (доктора) наук и стаж научно-педагогической работы не менее 3 лет или ученое звание доцента.

Учебно-методическое, информационное и материально-техническое обеспечение программы

Реализация программы проходит в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, которая соответствует материально-техническим требованиям к реализации программы.

Рабочее место слушателя включает: компьютер (с музыкальным программным обеспечением), MIDI-клавиатуру, наушники закрытого типа, внешнюю звуковую карту. Все рабочие места соединены одной локальной сетью. В аудитории размещены: микшерный пульт, активная аудиосистема, электронные музыкальные инструменты, проектор, экран, магнитная доска. Аудитория оснащена необходимым программным и аппаратным обеспечением для реализации различных форм сетевого взаимодействия и обучения.

Сотрудниками УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А.И. Герцена разработано значительное количество учебников и учебных пособий, составляющих основной фонд методического сопровождения учебного процесса, кроме того каждый слушатель имеет доступ к электронным ресурсам, необходимым для организации обучения по программе, среди них:

1. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Дистанционные технологии в музыкальном образовании.** Available at: https://mde.herzen.edu.ru/course/view.php?id=96

2. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Дистанционные технологии и электронное обучение в музыкальном образовании.** Available at: https://mde.herzen.edu.ru/course/view.php?id=96

3. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Создание аудиовизуального контента в системе дистанционного музыкального образования.** Available at: https://mde.herzen.edu.ru/course/view.php?id=96

4. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Создание виртуальной (электронной) образовательной среды для дистанционного музыкального обучения.** Available at: https://mde.herzen.edu.ru/course/view.php?id=96

5. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании**. Available at: https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=1358

6. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Музыкальная информатика.** Available at: https://moodle.herzen.spb.ru/enrol/index.php?id=6413

7. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Создание цифрового образовательного контента в условиях реализации дистанционного обучения.** Available at: https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=1358

8. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Музыкально-компьютерные технологии**. Available at: https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=1358

9. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Методика преподавания музыкальных дисциплин с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.** Available at: https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=1366

10. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Компьютерное музыкальное творчество**. Available at: https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=1360

11. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Электронный музыкальный синтезатор.** Available at: https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=1360

12. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Искусство исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном синтезаторе.** Available at: https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=1362

13. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle. **Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий.** Available at: https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=1366

14. Центр дистанционной поддержки обучения Moodle**. Преподавание электронного музыкального синтезатора**. Available at: https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=1365

Рассмотрим организацию контрольных мероприятий с использованием выделенных учебных элементов при реализации программы профессиональной переподготовки «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании», которая направлена на получение слушателями компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности в сфере применения дистанционных образовательных технологий в музыке и музыкальном образовании.

Остановимся более подробно на описании учебных элементов СДО MOODLE, используемых при реализации программы.

Учебный элемент «Задание»

Данный элемент – самый популярный среди педагогов инструмент для проверки усвоения учебного материала. Он позволяет формировать задания, добавлять для их решения необходимый мультимедийный материал, осуществлять сбор творческих работ слушателей, анализировать и оценивать их. Примечательно, что слушатели в качестве ответа на здание могут размещать не только текстовый документ, но и любой мультимедийный материал (аудио и видеоработы, ссылки на сайты и др.). В сфере МКТ-образования такая возможность является востребованной, т.к. часто творческими работами могут быть музыкальные фрагменты, целые произведения, саундтреки к видеосюжетам, записи концертных выступлений и многое другое.

Следует отметить, что широкое разнообразие форматов данных, доступных для размещения, требует значительного объема свободного пространства на файловых ресурсах СДО MOODLE. Часто файл ответа превышает допустимое значение объема для размещения в учебном элементе «Задание». В таком случае удачным решением оказывается размещение только ссылки, указывающей местонахождение файла (виртуальный диск, сайт и т.д.). В этой связи необходимо предоставить слушателям возможность в качестве ответа на задание использовать текстовое поле.

В процессе оценивания ответа преподаватель может предоставить 4 типа обратной связи (комментарий, аннотирование, мультимедийный файл, ведомость с оценками), а также использовать различные оценки (баллы или шкалу). Кроме того, имеется возможность выбрать и методы оценивания (простое оценивание, справочник оценщика, рубрику). Если речь идет о задании, ответ на которое предоставлен в виде музыкального фрагмента, то целесообразно в качестве комментария преподавателя к ответу выслать видеосообщение, где в процессе прослушивания музыкального фрагмента даются комментарии и рекомендации. Для возможности проставления комментариев в «теле» музыкального фрагмента удобно использовать онлайн-ресурсы (например, Soundcloud), позволяющие в обозначенных позициях трека делать текстовые заметки.

Учебный элемент «Тест»

Тестирование считается одной из эффективных и традиционных форм контроля в образовательном процессе. Однако в музыкальном обучении такая форма не является столь популярной, что обусловлено трудностью конструирования валидных тестов, способных определить уровень знаний слушателей в сфере искусства. Тем не менее, как показывает практика, при правильном формировании тестовых заданий и вопросов тестирование может быть незаменимым элементом контрольных мероприятий.

Прежде всего, с помощью тестирования проверяются теоретические знания. Однако только этим область применения этого контрольного инструмента не ограничивается. Возможности СДО MOODLE не позволяют писать нотный текст и озвучивать партитуру, но это возможно компенсировать включением рисунков, аудио- и видеофайлов. Наш опыт показывает, что для создания валидного теста в области музыкального творчества зачастую требуется стороннее программное обеспечение для педагога-музыканта. Среди них – нотные редакторы (Finale, Sibelius, MuseScore и др.) помогут создать партитуру, аудиоредакторы (Sound Forge, WaveLab, Samplitude Studio, Adobe Audition и др.), видеоредакторы (Sony Vegas, Sony Movies Studio Platinum, Adobe Premiere Pro, Pinnacle Studio и др.). Они помогут записать или извлечь музыкальный или видеофрагмент с последующим внедрением этого контента в банк вопросов к тесту. Эти аудио-, видеофрагменты могут быть предоставены в задачах на определение соответствия, правильной последовательности и др., что, в свою очередь, преобразуется в увлекательное, разностороннее тестирование, с помощью которого можно проверить и музыкальный слух, и память, и теоретические навыки. Ответы на такой тест невозможно списать, а с возможностью автопроверки у педагога освободится дополнительное время для личного рассмотрения творческих проектов слушателей.

Учебный элемент «Семинар»

Семинар – один из немногих учебных элементов в СДО MOODLE, позволяющий взаимно обсуждать и оценивать творческие работы. Безусловно, в условиях музыкального образования это очень востребованная опция, позволяющая получить отзывы сокурсников на свой проект, а также проанализировать работы коллег. Однако практика показала, что использовать его не всегда удобно, т. к. данный процесс строго ограничен по времени и делится на определенные фазы:

– фаза предоставления работ;
– фаза комментирования и оценивания;
– фаза оценивания работы и анализа выставленных оценок преподавателем.

Такое временное ограничение, с одной стороны, дисциплинирует слушателей, обучение которых ведется в группах, с другой, не позволяет новым слушателям из других групп (обучение которых смещено по времени) «подключиться» к обсуждению. Кроме того, жестко регламентированные по времени фазы не позволяют в полной мере воспользоваться одним из преимуществ дистанционного образования, а именно – возможностью участвовать в учебных мероприятиях в удобное для обучающихся время. Поэтому, на наш взгляд, данный инструмент не является эффективным среди перечня используемых элементов, однако может быть использован в ряде случаев в процессе организации дистанционного музыкального образования.

Учебный элемент «Форум»

Основное достоинство дистанционного обучения – возможность приобщения к музыкальному сообществу профессионалов. Этот аспект следует учитывать при организации очного, заочного и дистанционного образования. Для педагогов-музыкантов очень важно показать свою работу, узнать мнение своих коллег и сравнить свой проект с их работами, поэтому «Форум» является одной из самых эффективных форм организации проверочных заданий в условиях реализации дистанционного музыкального образования. Это обусловлено возможностью слушателя показать свою работу другим сокурсникам, получить отзывы и ознакомиться с работами своих коллег. Несомненным достоинством данного учебного элемента является его круглосуточная доступность для всех зарегистрированных пользователей, т.к. форум в отличие от семинаров не имеет строго определенных этапов размещения и комментирования проектов. Форум позволяет новым обучающимся ознакомиться с работами выпускников, показать свои проекты и продолжить взаимодействие со своими коллегами, расширяя профессиональное сообщество единомышленников.

В СДО MOODLE существует 5 типов форумов (форум, посвященный одной теме; форум с обсуждением нескольких тем; форум вопросов и ответов; форум в формате блога; стандартный общий форум), содержащих различные инструменты. Такое разнообразие позволяет педагогу создать наиболее оптимальную «плодородную» среду общения, тонко настроить образовательный процесс с использованием различных форм взаимодействия. Например, при использовании отдельных типов форума у слушателей имеется возможность самостоятельно создавать и развивать интересующие их темы, отвечать на заданные и вопросы, после чего просматривать ответы других участников и др.

Следует отметить, что учебный элемент «Форум» (так же, как и учебный элемент «Задание») имеет инструмент оценивания (баллы, шкала) и методы расчета итоговой оценки, что позволяет форуму выступать в качестве инструмента оценивания ответов слушателей. Сами же слушатели не имеют возможности непосредственного балльного оценивания творческих работ своих сокурсников, но комментарии и свое мнение могут предоставить, что, безусловно, является более ценным для образовательного процесса. На наш взгляд, особенно важно при организации форума создать доверительные отношения среди слушателей, позволяющие максимально реализовать творческий потенциал всех участников.

Многолетний опыт организации и проведения наших дистанционных курсов привел и к неожиданным, на первый взгляд, решениям для предоставления заданий в рамках дистанционного музыкального образования. Так, например, неочевидным является сочетание двух учебных элементов: «Задание» и «Форум». В нашей сегодняшней практике эти элементы, зачастую, оказываются неизменными спутниками. Именно в «Форуме» каждый слушатель размещает свою работу, высланную в ответ на задание, позволяя тем самым ознакомиться сокурсникам с его работой. Следует отметить, что такое открытое предоставление проектов (как законченных, так и находящихся в стадии разработки) «подогревает» интерес обучающихся и стимулирует их к более ответственному и творческому подходу в выполнении задания. Это обусловлено естественным желанием сделать свою работу качественнее и интереснее.

Учебный элемент «Лекция»

На первый взгляд, данный элемент можно отнести только к элементам размещения учебного контента, однако в системе дистанционного обучения речь идет именно об интерактивной лекции, которая используется не только для предоставления мультимедийного учебного материала, но и для проверки его усвоения. Так, например, лекция может содержать страницы с проверочными вопросами/заданиями разных типов (множественный выбор, верно/неверно, короткий

ответ, вопрос на соответствие, числовой ответ, эссе) которые могут проверяться как преподавателем, так и автоматически. Следует отметить, что преподаватель самостоятельно разрабатывает стратегию прохождения лекции слушателем (маршрут обучения) и определяет последовательность предоставления материала в зависимости от успешности прохождения вопросов, что является хорошим примером саморегулируемого обучения.

Как мы видим, системы дистанционного обучения изобилуют различными инструментами как для предоставления учебного контента, так и для проверки уровня усвоения знаний. Важно не только правильно сконструировать валидную форму контроля, но и обеспечить полноценную обратную связь, дающую не только и не столько данные об оценке, сколько информацию для самоанализа, творческого поиска и саморазвития.

Библиографический список

1. Панкова А.А. Технологии контроля в дистанционном музыкальном образовании. *Философия человека в историческом контексте*: сборник научных статей XXVI Международной конференции. Санкт-Петербург, 2019: 535 – 537.
2. Панкова А.А. Цифровой контент и дистанционные технологии в музыкальном образовании. *Региональная информатика «РИ-2018»:* Материалы конференции. Санкт-Петербург, 2018: 397 – 400.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая обучающая и творческая среда. *Современное музыкальное образование-2002*: материалы Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова. 2002: 161 – 169.
4. 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.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая образовательная творческая среда. *Актуальные вопросы современного университетского образования*: материалы XI Российско-Американской научно-практической конференции, 2008: 163 – 167.
6. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: *To the Problem of Formation of Performance Mastery*. Int'l Conference Proceedings, 2018: 23 – 28.
7. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. *ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18.* International Conference Proceedings, 2018: 144 – 149.
8. 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.
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., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; № 3: 4. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html
11. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Digital Audio Workstation: Теория и практика.* Saarbrücken, 2016.
12. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Компьютерная музыка. Лаборатория звука*: учебное пособие. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
13. 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.
14. 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.
15. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерное музыкальное творчество как средство формирования информационной компетентности современного музыканта-педагога. *Вестник Иркутского государственного технического университета.* 2013; № 9 (80): 256 – 261.
16. 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. Springer, 2018: 381 – 389.
17. 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.
18. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2015; № 5: 15 – 19.
19. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 9: 97 – 101.
20. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Кибернетика и музыка: постановка проблемы. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 12: 138 – 143.
21. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры. *Общество: философия, история, культура*. 2017; № 2: 87 – 92.
22. Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 10: 69 – 77.
23. 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
24. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015; № 3-2: 68 – 82.

References

1. Pankova A.A. Tehnologii kontrolya v distancionnom muzykal'nom obrazovanii. *Filosofiya cheloveka v istoricheskom kontekste*: sbornik nauchnyh statej XXVI Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2019: 535 – 537.
2. Pankova A.A. Cifrovoj kontent i distancionnye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika «RI-2018»:* Materialy konferencii. Sankt-Peterburg, 2018: 397 – 400.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obuchayuschaya i tvorcheskaya sreda. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2002*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya imeni N.A. Rimskogo-Korsakova. 2002: 161 – 169.
4. 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.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Aktual'nye voprosy sovremennogo universitetskogo obrazovaniya*: materialy XI Rossijsko-Amerikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2008: 163 – 167.
6. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: *To the Problem of Formation of Performance Mastery*. Int'l Conference Proceedings, 2018: 23 – 28.
7. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. *ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18.* International Conference Proceedings, 2018: 144 – 149.
8. 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.
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., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; № 3: 4. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html
11. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Digital Audio Workstation: Teoriya i praktika.* Saarbrücken, 2016.
12. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Komp'yuternaya muzyka. Laboratoriya zvuka*: uchebnoe posobie. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
13. 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.
14. 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.
15. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo kak sredstvo formirovaniya informacionnoj kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* 2013; № 9 (80): 256 – 261.

16. 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. Springer, 2018: 381 – 389.
17. 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.
18. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; № 5: 15 – 19.
19. Gorbunova I.B. "Avtomaticheskie kompozicii" kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 9: 97 – 101.
20. Belov G.G., Gorbunova I.B. Kibernetika i muzyka: postanovka problemy. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 12: 138 – 143.
21. 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.
22. Gorbunova I.B. Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskih zakonomernostej muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: sistemy muzykal'noj notacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 10: 69 – 77.
23. 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
24. 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.

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00526

Aliyeva R.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Professional Pedagogy, Technology and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru*
Martazanov Kh.M., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Sports Disciplines, Ingush State University (Magas, Russia)*
Magomedov I.A., *teaching assistant, Department of Programming and Infocommunication Technologies, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ismwork@mail.ru*

FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCES OF STUDENTS IN A UNIVERSITY. The article studies theoretical and methodological foundations of formation of managerial competencies of students in a university: a set of theoretical and methodological aspects, where the theoretical foundations of the formation of managerial competencies of students in a university are the provisions, concepts, theories, ideas of Russian researchers, and methodological are approaches, principles, techniques on which the structure of the study of the process of formation of managerial competencies of the future head of an educational organization is built. The authors conclude that to form managerial competences for students in the educational process, the university uses various interactive forms of organizations of students' activities, which create the conditions for the formation and improvement of the set of management competencies: motivation, targeting, planning, organization and control.

Key words: **managerial competence, competence, student, university, future head of educational organization.**

Р.Р. Алиева*, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rukisha@bk.ru*
Х.М. Мартазанов*, канд. филос. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас*
И.А. Магомедов, *ассистент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: ismwork@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

В статье изучены теоретико-методологические основы формирования управленческих компетенций обучающихся в условиях вуза: совокупность теоретических и методологических аспектов, где теоретическими основами формирования управленческих компетенций обучающихся выступают положения, концепции, теории, идеи отечественных исследователей, а методологическими – подходы, принципы, приемы, на которых выстроена структура исследования процесса формирования управленческих компетенций у будущего руководителя образовательной организацией. Авторы делают вывод о том, что для формирования управленческих компетенций у студентов в образовательном процессе в вузе используются различные интерактивные формы организаций деятельности обучающихся, которые создают условия для формирования и совершенствования совокупности управленческих компетенций: мотивация, целеполагание, планирование, организация и контроль.

Ключевые слова: **управленческая компетенция, компетенция, студент, вуз, будущий руководитель образовательной организации.**

Отечественная система образования переживает период переосмысления подходов к управлению образовательной организацией, связанной с потребностями и социальными заказами современного общества. Образовательная система современного высшего образования в настоящее время постоянно дополняет подходы к обучению, корректируя устоявшиеся традиции и общепринятые стереотипы. Особое внимание заслуживает способность обучающихся профессионально и критически оценивать проблемы управления образовательными организациями/учреждениями, находить наиболее подходящие пути в урегулировании возникающих противоречий, овладевать культурой управления образовательной организацией, поскольку современный рынок труда нуждается в подготовке квалифицированных менеджеров.

Необходимость в профессиональной подготовке руководителей образовательных организаций/учреждений в России с конца XX века и до настоящего времени является весьма актуальной. Управление образовательной организацией в настоящее время является видом профессиональной деятельности, которая включает особенности сферы деятельности и характеристики объектов/субъектов, условия, инструменты и предполагаемые результаты, сформированность трудовых функций, личностные качества и компетенции руководителя и сотрудников, требующие наличия специальной профессиональной подготовки.

Настоящее исследование опирается на положения, концепции, теории, идеи зарубежных и отечественных исследователей, что и выступает его теоретическими основами, а методологическими основами являются методологические подходы, принципы, приемы, на которых выстроена структура исследования процесса формирования управленческих компетенций у руководителя образовательной организацией/учреждением. В данном случае для данного исследования теоретико-методологическими основами формирования управленческих компетенций руководителя образовательной организации/учреждения выступают совокупность теоретических и методологических аспектов.

Обращаясь к понятию «формирование», мы разделяем мнение И.П. Подласого в том, что данный процесс может быть связан с обращением к человеку как социальному существу, становление которого находится под влиянием различных факторов, в том числе экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т.п. [1]. Следует отметить, что, если в той или иной мере данный процесс становления личности человека состоялся, можно говорить о его некоторой завершенности или сформированности определенного целостного облика, в нашем случае – руководителя образовательной организации.

Современный руководитель – это человек, который в полной мере способен обеспечить вверенное ему образовательное учреждение/организацию высококвалифицированными конкурентноспособными специалистами, а значит, он сам должен обладать необходимой профессиональной компетентностью, включающей совокупность знаний, умений и навыков для отделения предполагаемых результатов от поставленных целей; сочетание личностных и профессионально значимых качеств; способность объединять теоретическую и практическую готовность к руководству образовательным учреждением/организацией, нацеливать коллектив сотрудников на достижения успеха в образовательной и профессиональной деятельности.

В том случае, если руководитель в свое профессиональной деятельности нацелен на саморазвитие, самообразование, самосовершенствование, т.е. на

управляемый процесс становления профессионализма, можно говорить о стремлении к формированию у него профессиональной компетентности, критериями которой могут выступать общественная значимость результатов его труда как специалиста, наличие авторитета, социально-трудовой статус в образовательной и управленческой деятельности.

Рассматривая компетентность человека как оценочную категорию, ряд исследователей характеризуют его как субъекта специальной деятельности в системе общественного труда; предполагают наличие опыта в конкретной области, активное использование значимых результатов; умение выбирать средства и способы действия, соразмерные обстоятельствам времени и места; нести ответственность за достигнутые результаты; учиться на ошибках и корректировать дальнейшие пути их исправления.

Управленческая компетенция специалиста, которую можно рассматривать как особый вид профессиональной компетенции, характеризующейся совокупностью оцениваемых характеристик специалиста, позволяющей ему быть эффективным в профессиональной деятельности в условиях конкурентной среды окружающих образовательных учреждений/организаций, или личное (деловое) качество, модель поведения, помогающее эффективно решать поставленные управленческие задачи и добиваться высоких результатов.

Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), уровень высшего образования магистратура по направлению 44.04.01 Педагогическое образование (в ред. Приказов Минобрнауки России от 21.11.2014 № 1505 от 19.12.2014 № 35263) определяет наличие у выпускника вуза способности и готовности к организационно-управленческой, аналитической, научно-исследовательской, педагогической деятельности, включающих набор управленческих компетенций как обязательное условие его профессиональной подготовки, к которым можно отнести:

– готовность изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа (ПК-13);

– готовность исследовать, организовывать и оценивать управленческий процесс с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-14);

– готовность организовывать командную работу для решения задач развития организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализации экспериментальной работы (ПК-15);

– готовность использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность (ПК-16).

Управленческие компетенции, представленные в энциклопедии практической психологии, включают: умение отдавать распоряжения, умение решать конфликты между сотрудниками, готовность принимать решения, ориентироваться на результат, работать в команде, делегирование полномочий, мотивация сотрудников.

Поскольку формирование управленческих компетенций происходит в рамках ключевых компетенций магистра в процессе обучения на основе методологических подходов, мы в своем исследовании обращаемся к понятию «подход», который, по определению Большого толкового словаря русского языка, рассматривается как совокупность приемов отношения к кому-чему-нибудь, рассмотрения чего-нибудь или воздействия на кого-что-нибудь [2], по мнению Г.Б. Корнетова, рассматривается как способ концептуализации знаний, заданный идеей или концепцией, центрирующийся на основных для него категориях (для компетентностного подхода смыслообразующей категорией выступает – «компетенция», коммуникатино-деятельностного – «коммуникация», «деятельность», технологического – «технология») [3].

Данное исследование наряду со значительным спектром существующих в теории педагогической науки подходов технологическое сопровождение обучающихся в условиях вуза к управлению образовательной организацией опирается на теоретико-методологические подходы: технологический, коммуникативно-деятельностный, компетентностный.

Технологический подход – направление методологии научного познания, подразумевающее такую организацию образовательного процесса обучающихся (магистров) управлению образовательными организациями, которое гарантирует достижение поставленных учебных целей при соблюдении алгоритма блочно-модульного обучения, а также, согласно В.А. Сластенину, строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [4].

Современный подход к преподаванию в вузе базируется на технологической основе, где фундаментом выступает педагогическая технология. Педагогическую технологию как упорядоченную систему действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению результата, определяют И.П. Подласый, Г.К. Селевко, Д.Г. Левитес и др., где система, по определению В.Г. Афанасьева, определяется как комплекс взаимосвязанных объектов, подразумевающий наличие компонентов, структуры и функций, а также факторов, обеспечивающих целостность системы, ее относительную самостоятельность [5].

Вышесказанное позволяет утверждать, что сущность технологического подхода состоит в рассмотрении процесса формирования управленческих компетенций обучающихся управлению образовательной организацией как составляющей целостной системы, которая находится во взаимообусловленности, взаимосвязи и взаимозависимости, что позволяет сочетать ряд организационно-педагогических условий, необходимых для формирования качеств будущего руководителя образовательной организацией, способного компетентно функционировать в сфере профессиональной деятельности, владеть современными технологиями управления и осуществлять научную деятельность.

Внедрение технологического подхода для настоящего исследования характеризуется решением ряда задач: разработать основные положения, определения теоретической и научно-методологической баз; планирование и проектирование работы со студентами; оптимальное использование информационно-технологических ресурсов и обеспечение студентов последовательным научно-педагогическим руководством их применения; включение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность.

Для формирования управленческих компетенций у студентов и эффективно подготовить их к профессиональной деятельности, желательно задействовать обучающихся в эту деятельность, где важным составляющим моментом выступает умение взаимодействовать с другими людьми, строить долгосрочные взаимоотношения, что способствует развитию личности руководителя. В связи с этим в данном исследовании необходимо опираться на *коммуникативно-деятельностный подход*, представленный в работах Л.С. Выготского, В.И. Загвязинского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., предполагающий достаточно активную, постоянно усложняющуюся в образовательном процессе вуза самостоятельную коммуникативную деятельность студентов, которая позволяет формировать и совершенствовать личностные качества, способствует осознанию студентом себя субъектом образовательного процесса, а деятельностный характер обучения предопределяет такую организацию занятий, при которой обучающийся выполняет заданные преподавателем роли руководителя, методиста, заместителя директора комплекса по дошкольному образованию, а также различные виды общения с преподавателями, между собой, сотрудничество всех участников планируемых мероприятий. Такое коллективное взаимодействие способствует формированию важных личностных качеств руководителя образовательной организации, таких как самостоятельность, инициативность, деловитость, ответственность, готовность к самообразованию и др.

При *коммуникативно-деятельностном* подходе в формировании управленческой компетентности обучающихся часто применяются интерактивные методы и технологии обучения для выработки навыков быстрого реагирования в процессе общения с преобладанием проблемных, творческих, игровых заданий, которые готовят к реальному общению с партнерами в предстоящей профессиональной деятельности, в том числе по урегулированию конфликтов в коллективе, формулированию собственной позиции, точки зрения, умению оценивать мнения сокурсников (коллег-педагогов в образовательной организации). В этом случае коммуникативно-деятельностный подход дополняется компетентностным подходом.

В отечественной системе образования термин «компетентностный подход» укоренился в связи с присоединением России к Болонскому процессу в 2003 году – стратегии создания единого образовательного пространства Европейских стран и России.

Компетентностный подход включает такие понятия, как «компетентность», «компетенция», «ключевые компетенции» (в том числе управленческая компетенция), «общие и профессиональные компетенции», которые в теории отечественной и зарубежной науки рассматриваются неоднозначно, что вызывает ряд вопросов, связанных с интеграцией компетентностного подхода в существующую модель российского образования.

Переориентация оценки результатов образования с понятий «образованность», «воспитанность», «подготовленность» на понятия «компетентность», «компетенция» обучающихся в российской системе образования произошла после публикации «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001) и отдельных исследований (В.И. Байденко, АВ. Хуторского и др.), где «компетентность» включает в себя не только знания, умения и навыки, т.е. достижения определенных результатов в процесс обучения, становление ценностных ориентаций и привычек, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, рассматривается как уровень достижения «компетенции», а «компетенция» – это стандарт, идеал, перечень умений, к достижению которых стремится студент. Компетентность складывается под влиянием социальной сферы, в которой находится обучающийся (семья, друзья, работа), с учетом политической, религиозной и культурной направленности страны в целом. Соотнося понятия «компетентность» и «компетенция», можно сказать, что «компетентность», по определению Б.И. Хасана, – это то, что достиг из желаемого конкретный обучающийся, а «компетенцией» является то, на что претендует студент, что должно быть им достигнуто.

Исходя из вышесказанного, компетентностный подход в отношении к обучающимся ставит перед преподавателем группу задач, в числе которых научить:

– решать проблемы, связанные с учебной деятельностью;

– объяснять явления действительности, их сущность, причины и взаимосвязи;

– ориентироваться в основных проблемах современного социума и в мире духовных ценностей;

– справляться с проблемами, связанными с реализацией определенных социальных ролей и в различных видах профессиональной деятельности;

– решать проблемы профессионального выбора.

Обобщая представленный материал, можно утверждать, что руководителю образовательной организации при формировании управленческих компетенций следует сочетать их с организационными, а также межличностными.

Основываясь на вышеупомянутых подходах в формировании управленческих компетенций студентов в процессе обучения, педагоги-практики обращают внимание на те методы, которые побуждают вовлечение обучающихся к активным действиям, инициативе, вовлечению в предлагаемые ситуации, общение между членами учебной группы и преподавателем. Этим требованиям в наибольшей мере соответствуют интерактивные методы обучения, что позволяет каждому студенту включиться в обмен мнениями по опыту работы, своими знаниями, индивидуальным видением решения проблемы как руководителя образовательной организации, представляет возможность обязательной обратной связи, взаимной оценке и контроле, а преподаватель выполняет роль координатора, помощника. Именно эта группа методов предполагает создание условий, при которых обучающийся чувствует свою успешность, индивидуальность, профессиональную состоятельность, а процесс обучения становится более эффективным и продуктивным, т.к. развиваются способности работы в команде, совершенствуются умения установления взаимодействия с сокурсниками в рабочей группе, воспитывается уважение к их личности.

Для формирования управленческих компетенций у студентов в образовательном процессе в вузе используются различные интерактивные формы организаций деятельности обучающихся, например, конференция; методический семинар; круглый стол (дискуссия, дебаты); метод мозгового штурма, «Дерево решений»; игровые (деловые, ролевые игры) методики; Case-study (ситуационный анализ); мастер-класс; фокус-группа; метод проектов, тренинг и т.п., которые способствуют не только умению взаимодействовать с различными участниками в рамках профессиональной деятельности, но и развитию лидерских качеств, создают условия для формирования и совершенствования совокупности управленческих компетенций: мотивации, целеполагания, планирования, организации и контроля.

Библиографический список

1. Подласый И.П. *Педагогика*: в 2 т.: учебник для бакалавров. Москва: Издательство Юрайт, 2013; Т. 2. Практическая педагогика.
2. *Большой толковый словарь русского языка*. Под редакцией С.А. Кузнецова. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
3. Корнетов Г.Б. *Педагогические парадигмы базовых моделей образования*: учебное пособие. Москва: Издательство Университета Российской академии образования, 2001.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
5. Афанасьев В.Г. *Социально-педагогические технологии*: учебное пособие. Рязань: Издательство «Литера М», 2010.

References

1. Podlasyj I.P. *Pedagogika*: v 2 t.: uchebnik dlya bakalavrov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2013; T. 2. Prakticheskaya pedagogika.
2. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej S.A. Kuznecova. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
3. Kornetov G.B. *Pedagogicheskie paradigmy bazovyh modelej obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2001.
4. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013.
5. Afanas'ev V.G. *Social'no-pedagogicheskie tehnologii*: uchebnoe posobie. Ryazan': Izdatel'stvo «Litera M», 2010.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00527

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 the Ministry of internal Affairs of Russia (Krasnodar, Russia), E-mail: 89286910015@mail.ru*

Ozieva L.S., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Physical Education, Ingush State University (Magas, Russia)*

TO THE QUESTION OF PROFESSIONAL-PERSONAL QUALITIES OF STUDENTS. The article considers professional and personal qualities of students – future teachers. The work reveals that the teacher needs to constantly improve the professional level and pedagogical skills, to be in a constant creative search. The teacher must have pedagogical reflection, the desire for self-education, have emotional empathy, pedagogical flexibility, must be sociable and, of course, love children. It is necessary for the student, the future teacher, to form a socially active position in which he can impartially assess reality, develop and defend his own point of view, and take an active part in the life of the country and society. Only a highly competent teacher can creatively solve certain socially important pedagogical tasks. They need to masterfully use modern educational technologies that are being implemented in a modern comprehensive school, which require a certain qualified teacher training.

Key words: **professional and personal qualities, personality, student, future teacher.**

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, E-mail: 89286910015@mail.ru*

Л.С. Озиева*, канд. филос. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас*

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВАХ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены профессионально-личностные качества студентов – будущих педагогов, выявлено, что педагогу необходимо постоянно улучшать профессиональный уровень и педагогическое мастерство, быть в постоянном творческом поиске. Педагог должен обладать педагогической рефлексией, стремлением к самообразованию, обладать эмоциональной эмпатией, педагогической гибкостью, быть общительным и, безусловно, любить детей. У студента – будущего педагога необходимо формировать социально активную позицию, в которой он может беспристрастно давать оценку действительности, вырабатывать и отстаивать собственную точку зрения, принимать активное участие в жизни страны и общества. Только высококомпетентный педагог может творчески решать общественно важные педагогические задачи. Ему необходимо мастерски использовать современные образовательные технологии, которые внедряют в современную общеобразовательную школу, требующие определенной квалифицированной подготовки преподавателя.

Ключевые слова: **профессионально-личностные качества, личность, студент, будущий педагог.**

В настоящее время в нашей стране проходит реформирование образовательной системы. Федеральный государственный стандарт высшего образования говорит о подготовке высококвалифицированных педагогов (как теоретически, так и практически), регламентирует компетенции, которые необходимо формировать будущим учителям. Но, к сожалению, традиционные формы обучения не справляются с данными запросами должным образом. Это связано с личностными особенностями студентов, обучающихся в современном вузе, с изменением формы выпускного экзамена в школах (детей подготавливают к ЕГЭ),

изменившая идеология общества, информатизация общества (то, что раньше люди могли узнать в специальных учебных учреждениях, можно узнать, не выходя из дома), меняется отношение людей к образованию. Но каждая профессия предполагает развитие определенного набора компетенций, прописанных в Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования. Помимо учебных компетенций также отмечены и личностные.

Деятельность педагога связана с формированием и развитием обучающихся, поэтому педагог является представителем одной из самых важных профессий, в связи с чем педагоги, выпускающиеся из высших учебных заведений, должны быть высококвалифицированными: иметь хорошую теоретическую и практическую подготовку. Хотя второй отводится гораздо меньше времени, чем первой.

Профессионально-личностные качества играют важную роль в эффективности профессиональной деятельности. Каждая профессия предъявляет свои специфические требования к качествам личности потенциальных работников, которые должны благополучно осуществлять свою профессиональную деятельность. Работники педагогической профессии должны обладать определенным набором личностных и профессиональных индивидуальных качеств. Деятельность педагога связана с формированием и развитием личности обучающегося, поэтому педагог является представителем одной из самых важных социально значимых профессий.

Во многих государствах сейчас говорят о кризисе образовательной системы. Речь идет не о качестве знаний, получаемых в школе, а о формировании разнообразных компетенций. В связи с этим в настоящее время во многих государствах проходят реформы образовательной системы.

С введением новых стандартов образования работа педагогов усложняется и пополняется новыми требованиями. В современной школе педагогу приходится решать такие задачи, которые раньше не входили в его компетенцию.

Можно сказать, что преподаватели являются ключевыми фигурами в образовании. Как еще в XX веке К.Д. Ушинский говорил о том, что «в деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» [1, с. 134]. Как показала мировая практика, качество образования связано с высокими показателями деятельности учителей. Высокий уровень качества образования Южной Кореи и Финляндии связан не только с материальными вложениями, но и напрямую зависит от статуса учителя в этих государствах [2, с. 139]. Данные страны делают акцент на повышении качества его работы. Во-первых, в школы приглашают «подходящих» педагогов по уровню профессиональной подготовки, умеющих переквалифицироваться из одной области преподаваемого предмета в другой, обладающих высоким уровнем ответственности. Во-вторых, они развивают профессионализм приглашенных преподавателей, делая их высококвалифицированными педагогами. В этих государствах качество образования базируется на качестве работы преподавателей. Страны – «победители» в области образования принимают на работы учителей, лучших выпускников школ.

Студенты педагогических вузов должны иметь хороший уровень знаний. Поэтому при принятии студентов в педагогические вузы ведется строгий отбор.

Изучение уровня знаний восьмилетних учеников в трех штатах США (Бостон, Даллас, Теннесси) показало, что если данным учащимся предоставить учителей разного уровня (1 — высокой, 2 – средней, 3 – низкой квалификации), то за 3 года их образовательные достижения будут отличаться друг от друга более чем на 50%. В большинстве эффективно работающих школ немало внимания уделяется двум аспектам:

1) системе отбора претендентов на должность «учитель»;

2) установлению педагогам высокой заработной платы.

Как правило, в системах с низким уровнем образования внимание на данные аспекты не уделяется или уделяется в недостаточной мере. Например, исследования многих отечественных педагогов и психологов говорят о том, что индивидуальные особенности педагога могут либо содействовать положительному решению новых педагогических задач, либо препятствовать. Именно поэтому личность преподавателя имеет немаловажное значение. В психологии «личность» является одним из базовых понятий. В большинстве случаев под понятием «личность» подразумевают совместность социальных и жизненных качеств, полученных человеком в ходе его социального развития. Профессиональный стандарт регламентирует деятельность педагога и дает импульс повышению профессионального уровня. Важнейшим требованием для педагогической профессии является личностный и профессиональный рост. Также, согласно ФГОС РФ, наиболее важным умением становится «умение учиться».

Вопросом становления будущих педагогов занимались такие авторы, как Т.В. Обухова, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.Н. Савушкина, Э.Ф. Зеер, В.Д. Симоненко, Н.В. Кузьмина, В.Б. Пупышева, Н.Б. Крылова и др. Согласно классификации профессий Е.А. Климова, по содержанию труда профессия педагога относится к типу «человек – человек» [3].

Свойство, именуемое «личным учительским талантом», характеризуется исследователем как совокупность педагогической самостоятельности, такта, искусства. Преподавателю необходимо быть всегда в развитии, создавая самостоятельные педагогические творения. По мнению П.Ф. Катерова, обшее между учителем и учеником то, что «связывает потребность самообразования и развития». Преподаватель и обучающийся находятся по разные стороны друг от друга, что и является наиглавнейшим фактором для понимания психологической сущности и потребности учебного сотрудничества учителя и его учеников. П.Ф. Каптерев говорил о значимости «нравственно-волевых свойств» учителя, к которым были отнесены следующие: любовь к детям, психологическая выдержка, объективность, правдивость, истинность намерений, внимательность, педантичность, неукоснительность, самообладание.

Э.Ф. Зеер и В.А. Сластенин в личности преподавателя обособили три направленности: познавательная, социально-нравственная и профессионально-педагогическая, включающие в себя следующие требования:

– гуманные отношения с учениками;
– обучение должно строиться без принуждения детей;
– перед учащимися необходимо ставить трудные, но выполнимые цели;
– ученик должен иметь возможность опоры на взрослого;
– каждая работа ученика должна быть оценена;
– обучающийся должен иметь свободный выбор;
–обучение должно быть опережающим;
– педагогическая идея должна соответствовать форме преподавания;
– дети должны учиться рефлексии;
– стоит идея «крупных блоков»;
– необходимость создания интеллектуального фона класса;
– коллективное воспитание;
– необходимость создания творческого самоуправления детским коллективом;
– безусловное сотрудничество с родителями по вопросам воспитания и обучения;
– необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку;
– необходимость сотрудничества педагогического коллектива между собой по вопросам воспитания и обучения детей [4].

Педагогика сотрудничества является одной из основополагающих парадигм современного образования. По мнению И.А. Зимней, сотрудничество в образовании – это гуманистическая идея, которая строится на взаимопонимании, познании духовного мира друг друга, коллективном анализе деятельности, а затем ее результатов [5]. Другие педагоги-новаторы отклонили термин «сотворчество», он был заменен на термин «сотрудничество».

Педагогический потенциал – это «система полезных естественных и приобретаемых способностей, помогающая профессионально осуществлять педагогическую деятельность» [6, с. 236].

В.Д. Шадриков пишет о существовании «двух толкований профессиональных качеств: 1) индивидуальные качества субъекта деятельности; 2) внутренние условия, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности» [7, с. 86]. Логическое мышление говорит о развитости его логических приемов как комплексе действий, необходимых для таких операций, как нахождение логических отношений, синтез, анализ, классификация понятий.

Профессиональные качества формируются последовательно, постоянно изменяются, развиваются на разных этапах педагогической деятельности.

Исследования Н.В. Кузьминой продолжили педагоги-психологи С.В. Кондратьева, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, Л.М. Митина и другие. Ученые теоретически, практически и экспериментально изучали проблему субъектных свойств педагога, конкретизирующих эффективность педагогической деятельности.

Исследования позволили составить общую структуру субъектных свойств преподавателя.

По Н.В. Кузьминой, выделяют уровень способностей, категорию направленности, компетентность. Данная структура включает три компонента: 1) индивидуально-педагогический, 2) личностный, 3) профессионально-педагогический.

Последний пункт опирается на науки, лепта которых в ее становлении является основополагающей. Становясь преподавателем, необходимо осознавать степень ответственности и значимости своей работы. Лекции, семинары, исследовательская работа, практическая работа студентов и т.д. способствуют формированию профессиональных компетенций и профессиональных знаний. Изучение различных методик преподавания дает возможность грамотно планировать свою работу, составлять технологические карты уроков, использовать новейшие средства и методы обучения для хорошего усвоения нового материала обучающимися. Однако предметных знаний будет недостаточно. Личностные качества педагога являются неотъемлемой частью профессиональных компетенций, полученных в процессе профессионального обучения, которые характеризуются получением специальных предметных знаний, умений, методов деятельности и мышления. Например, И.П. Подласый выделяет следующие компетенции: эрудиция, широкий кругозор, психологическая подготовка, знание методики преподавания предмета, педагогическое мастерство, педагогический такт, организаторские навыки, владение педагогическими технологиями, педагогической техникой, коммуникативными технологиями, ораторским искусством и др.

Довольно много исследований проводилось на тему педагогических способностей. Многие исследователи анализировали непосредственную педагогическую деятельность и на ее основе делали выводы. Благодаря такому изучению выделялись содержательные и структурные составляющие педагогических спо-

собностей. Данным путем шли такие ученые, как В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина.

Исследованием уровней развития занималась Н.В. Кузьмина, функции же широко раскрываются И.А. Щербаковым. Представители другого направления исследователей говорили об индивидуально-типологических способностях и о своеобразии нервной системы учителей. Приверженцами данного подхода были Э.А. Голубева, Н.А. Аминов. Имелось в виду, что вероятное и актуальное единство в индивиде представляют именно способности.

Считается, что личностный компонент педагогических способностей изучен меньше всего. С точки зрения Т.И. Артемьевой и В.Э. Чудновского, человек представляется как субъект, который сам несет ответственность за формирование и применение личностных способностей, которые, в свою очередь, анализируются с точки зрения отношения человека к самому себе, другим индивидам, к окружающему миру. В последних исследованиях А.К. Марковой, Л.М. Митиной, И.М. Юсупова на тему профессионального становления учителя развивается мысль о профессиональной самореализации и самосознании.

Можно сказать, что профессиональные обязанности педагога шире, чем у учителя-предметника. Учитель начальных классов преподает большинство предметов в классе, которые имеют разную специфику, а также является классным руководителем. Поэтому студенту необходимо иметь хорошие психолого-педагогические и методические знания, нравственные ценности для обучения и воспитания подрастающего поколения. Полагается, что формирующиеся в вузе основные профессиональные компетенции должны соответствовать запросам современного общества. Для того чтобы учитель чувствовал себя комфортно в данной среде, его необходимо индивидуально подготавливать к интенсивной, независимой, интеллектуальной работе. С целью более глубокого уточнения профессионального становления личности учителя, необходимо конкретизировать особенности данной профессии [8].

Подводя итог, можно сказать, что все современные ученые считают важнейшим личностным и профессиональным качеством педагога любовь к детям, без которой нельзя представить продуктивную педагогическую деятельность. Первостепенным лозунгом для учителя должна стать «работа с радостью»; учитель своим примером должен вести за собой учеников. Также многие исследователи говорят о том, что педагог должен стремиться к познанию нового – к самообразованию.

Таким образом, у студента – будущего педагога необходимо формировать социально активную позицию, в которой он может беспристрастно давать оценку действительности, вырабатывать и отстаивать собственную точку зрения, принимать активное участие в жизни страны и общества. Педагогу необходимо постоянно улучшать профессиональный уровень и педагогическое мастерство, быть в постоянном творческом поиске. Многие исследователи говорили о том, что учитель должен обладать педагогической рефлексией, стремлением к самообразованию, эмоциональной эмпатией, педагогической гибкостью, должен быть общительным и, безусловно, любить детей.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. *Педагогические сочинения*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1989; Т. 2.
2. Пидкасистый П.И. и др. *Педагогика*: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва, 2014.
3. Климов Е.А. *Развивающийся человек в мире профессий*. Обнинск: Издательство «Принтер», 1993. Available at: http://psych1ib.ru/inc/absid.php?absid=18520
4. Додонов Б.И. Диагностика уровня общей эмоциональной направленности личности. *Определение общей эмоциональной направленности личности*. Available at: http://psytests.org/emotional/dodemo.html
5. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник. Москва, 2005.
6. Маклаков А.Г. *Общая психология*. Санкт-Петербург, 2001.
7. Шадриков В.Д. *Деятельность и способности*. Москва, 1994.
8. Зязюн И.Я. *Педагогическое мастерство*: учебник. Киев, 2010.

References

1. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1989; T. 2.
2. Pidkasistyj P.I. i dr. *Pedagogika*: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva, 2014.
3. Klimov E.A. *Razvivayuschijsya chelovek v mire professij*. Obninsk: Izdatel'stvo «Printer», 1993. Available at: http://psych1ib.ru/inc/absid.php?absid=18520
4. Dodonov B.I. Diagnostika urovnya obschej `emocional'noj napravlennosti lichnosti. *Opredelenie obschej `emocional'noj napravlennosti lichnosti*. Available at: http://psytests.org/emotional/dodemo.html
5. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik. Moskva, 2005.
6. Maklakov A.G. *Obschaya psihologiya*. Sankt-Peterburg, 2001.
7. Shadrikov V.D. *Deyatel'nost' i sposobnosti*. Moskva, 1994.
8. Zyazyun I.Ya. *Pedagogicheskoe masterstvo*: uchebnik. Kiev, 2010.

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 372 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00528

Bushueva E.V., *teacher, Department of Foreign Languages and Speech Communication, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: elenagalaxy1987@yandex.ru*

METASUBJECT METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article deals with theoretical and practical issues of implementing a metasubject approach in the system of teaching a foreign language to students of a non-linguistic university. The relevance of the research is determined by the need to form a holistic worldview of future specialists based on metasubject integration. A review of Russian and foreign psychological, pedagogical and linguodidactic literature covering the experience of applying the meta-subject approach in university practice is performed. The concepts of "meta-competence", "meta-subject competence", "supra-professional competence", "soft skills", etc., included in the scope of the problem under study, were studied. The article analyzes the pedagogical conditions for implementing the meta-subject approach in teaching a foreign language to students of a non-linguistic university. An approximate list of competencies that can be effectively formed in the process of foreign language training in higher education is presented.

Key words: **metasubject, metacompetencies, metasubject approach in non-linguistic university, metasubject integration, metasubject in teaching foreign language.**

Е.В. Бушуева*, преп., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: elenagalaxy1987@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы реализации метапредметного подхода в системе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования целостного мировоззрения будущих специалистов на основе метапредметной интеграции. Выполнен обзор отечественной и зарубежной психолого-педагогической и лингводидактической литературы, освещающей опыт применения метапредметного подхода в вузовской практике. Осуществлена проработка понятий «метакомпетенции», «метапредметные компетенции», «надпрофессиональные компетенции», «мягкие навыки» и др., входящие в круг исследуемой проблемы. Проанализированы педагогические условия реализации метапредметного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза. Представлен примерный перечень метакомпетенций, которые могут эффективно формироваться в процессе иноязычной подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: **метапредметность, метакомпетенции, метапредметный подход в неязыковом вузе, метапредметная интеграция, метапредметный подход при обучении иностранному языку.**

В последнее время ориентация на фундаментальные принципы языковой политики приобретает всё большую значимость для отечественной системы образования. Её актуализация знаменует собой переход к новой парадигме языкового образования в РФ. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) цель освоения учебной дисциплины «Иностранный язык» состоит в том, чтобы сформировать у выпускников способность «к межкультурному общению», а также «развитие профессионального профилированного владения иностранным языком» [1]. Последнее, в свою очередь, должно давать выпускникам возможность не только «успешно работать в избранной сфере деятельности», но при этом также овладеть «универсальными и предметно специализированными компетенциями», которые, в свою очередь, будут способствовать «расширению кругозора» выпускников, а также развитию у них «профессиональных умений и навыков». По замыслу авторов ФГОС реализация вышеприведённых положений на практике должна способствовать «повышению конкурентоспособности выпускника на рынке труда» [1].

На протяжении последнего десятилетия фиксируется трансформация иностранного языка из учебного предмета в один из базовых элементов современной системы образования. Имеются все основания предполагать, что в таком качестве он окажет положительное влияние на процесс профессиональной реализации личности выпускника. Отметим также, что обеспечение высокого качества вузовской подготовки на сегодняшний день представляется невозможным без широко применения инновационных подходов и технологий, в том числе в процессе преподавания иностранных языков в неязыковых вузах. Так, в числе наиболее значительных инноваций находится внедрение в систему профильной подготовки в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего профессионального образования, метапредметного подхода. Последний, как известно, направлен на формирование целостного мировоззрения будущих специалистов посредством развития у них надпрофессиональных метакомпетенций на основе практико-ориентированной направленности образования и интеграции между учебными предметами. Выявление методологического потенциала этого подхода, а равно оценка возможностей применения последнего в процессе обучения студентов иностранным языкам в неязыковом вузе представляет большой исследовательский интерес.

Сегодня можно с определённой долей уверенности утверждать о факте складывания в современной педагогической науке интегративного подхода. Последний занимает одну из лидирующих позиций в современном образовании. Теория метапредметного образования представлена в работах таких авторов, как Л.М. Орбодоева, С.А. Атрощенко, А.Г. Асмолов, А.Г. Бермус, С.Г. Вагина, Т.О. Боброва, Н.В. Гераскевич, И.В. Домбровская, Е.Г. Гришкова, Т.А. Зотова, Н.Ю. Милютинская, Р.П. Мильруд, О.А. Обдалова.

Затрагивая тему адаптации концепции метапредметного обучения к текущим потребностям системы ВО, педагоги в качестве необходимых условий называют различные факторы. С точки зрения раскрытия основной проблематики статьи целесообразно представить их точки зрения в форме таблицы.

Таблица 1

Взгляды различных исследователей на необходимые условия реализации концепции метапредметного образования

ФИО исследователя	Основной фактор, необходимый для реализации концепции метапредметного образования
С.Н. Северин	Интеграция между учебными предметами на основе межпредметных учебных модулей с включением минимум одного иностранного языка в каждый из них
Н.Ф. Ильина	Формирование метакомпетенций у действующих педагогов
Л.Н. Макарова	Формирование метакомпетенций у аспирантов
И.Ю. Буханова	Формирование метакомпетенций у магистрантов
Т.М. Плеханова	Формирование метакомпетенций у студентов бакалавриата

При этом на настоящий момент теоретическая база интересующего нас подхода лишь формируется. Так, метапредметные компетенции зачастую отождествляются с такими понятиями, как «метапрофессиональные качества личности» [2], «профессиональные метакомпетенции» [3] или «надпрофессиональные компетенции» [4]. Подобный терминологический плюрализм со всей наглядностью демонстрирует отсутствие прямой зависимости между той или иной компетенцией с одной стороны и конкретной учебной дисциплиной – с другой. В этой связи актуальной дидактической задачей является создание специальных учебных курсов. Последние должны быть ориентированы на складывание у обучающихся метапредметных компетенций, необходимых современному специалисту для осуществления профессиональной деятельности в соответствии с современными стандартами.

В такой ситуации наиболее актуальная задача – поэтапное введение модульной системы организации учебного процесса, основанного на метапредметном подходе. Её решение требует как чёткого научно-теоретического обоснования, так и тщательной практической разработки. В этой связи в качестве основы изучения профессионально ориентированного иностранного языка в рамках неязыковых направлений подготовки выступает способ отражения профессиональных знаний через коммуникативно-адекватное использование его ресурсов. Таким образом, фиксируется возможность уточнить понятие в контексте интересующей нас проблемы методики преподавания иностранного языка. В современном понимании метапредметный подход представляет собой не только межпредметность как объединение знаний по разным предметам, но и формирование у студентов способности применять полученные при изучении одного предмета знания, умения и навыки в решении задач из других областей знания [6 – 9].

Как видим, владение иностранным языком – важная составляющая квалификации будущего специалиста. И поэтому неудивительно, что иноязычная компетенция указывается в качестве одной из основополагающих во всех российских образовательных стандартах, независимо от конкретного направления профессиональной подготовки. В них она определяется не просто как «владение иностранным языком», но владение на таком уровне, который позволяет специалисту с уверенностью «осуществлять профессиональное общение». По этой причине можно говорить о возникновении необходимости внесения изменений в направления языкового образования в неязыковом вузе. В центре внимания должны оказаться не языковые, но метапредметные компетенции. Реализация подобной смены вектора возможна при условии введения модульного обучения [5]. И недаром в российских вузах последнее набирает популярность в последние годы.

В современных трудах по педагогике учебный модуль определяется по-разному. В наиболее распространённых расшифровках данного понятия он предстаёт в качестве:

- «пакета учебных материалов»;
- «законченного блока информации»;
- «самостоятельно планируемой единицы учебной деятельности» [6 – 7].

При внедрении модульной системы в процесс преподавания иностранных языков в неязыковых вузах ключевое значение имеют следующие принципы:

1) вариативность,
2) самостоятельность;
3) метапредметность;
4) гибкость.

Можно предположить, что после введения модульного обучения эффективность языкового образования в неязыковых вузах существенно возрастёт.

Для примера успешного использования модульного обучения при освоении иностранного языка в неязыковом вузе возьмём формирование метапредметных компетенций в процессе освоения учебного модуля «Ведение переговоров на экономическом форуме». Последний изучается студентами направления 38.03.01 Экономика. Данная методика реализуется в ходе обучении иностранному языку студентов-экономистов Гжельского государственного университета. Представим структуру этого модуля в схематической форме.

Определение метакомпетенций данного учебного модуля и результатов его изучения производилось при помощи рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» для направления подготовки 38.03.01 Экономика. Метакомпетен-

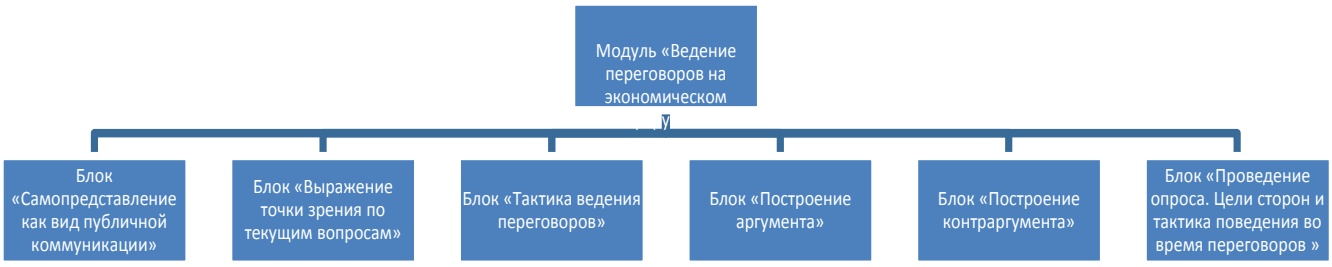


Рис. 1. Структура учебного модуля «Ведение переговоров на экономическом форуме»

ции, на развитие которых у выпускников бакалавриата нацелен рассматриваемый модуль, могут быть представлены в форме таблицы.

Таблица 2

Метакомпетенции бакалавра, развиваемые в ходе изучения модуля «Ведение переговоров на экономическом форуме»

Категория	Компетенции
Коммуникативные компетенции	Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межкультурного взаимодействия (ОК-5)
Регулятивные компетенции	Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7)
Когнитивные компетенции	Навыки критического, аналитического и творческого мышления
Общепрофессиональные компетенции	Способность находить организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности (ОПК-3)

При изучении интересующего нас учебного модуля работа с текстовым материалом на иностранном языке предполагает использование следующих форм работы:

- проблематизация;
- поиск по ключевым словам, понятиям;
- задания на сравнение;
- выдвижение и доказательство гипотез;
- обобщение.

Модульное структурирование учебного процесса на сегодняшний день представляет собой наиболее эффективную и перспективную технологию, обеспечивающую будущим специалистам возможность самостоятельно выстраивать образовательную траекторию. В дальнейшем это позволяет надеяться на рост их конкурентоспособности на внутреннем и международном рынках труда. При этом изучение отечественных и зарубежных исследований, так или иначе затрагивающих проблемы метапредметного подхода, наглядно демонстрирует нерешённость ряда вопросов его теоретической и практической разработки. Не существует, например, единого понимания такого важного термина, как «метакомпетенция». При этом мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что формирование «надпрофессиональных» компетенций во многом способствует эффективной подготовке будущих специалистов. По этой причине в настоящее время в российских ОО, осуществляющих деятельность в рамках программ ВПО, активно применяется метакомпетентный подход к освоению студентами различных учебных предметов, в том числе иностранных языков в неязыковых вузах. Кроме того, благодаря общегуманитарной направленности обучение в них языкам предоставляет достаточно широкие возможности для изучения специальной информации, необходимой будущему выпускнику в дальнейшей профессиональной самореализации.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: бакалавриат*. Available at: http:// www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m940.pdf 3
2. Гришенкова Е.Г. Метапрофессиональные личностные качества как условие формирования универсальности специалиста-лингвиста. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; № 1. Available at: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5391
3. Орбодоева Л.М. Уровни профессиональной метакомпетенции (иноязычное образование). *Мир науки, культуры, образования*. 2015: № 3 (52): 72 – 76.
4. Гатулин Р.Р. Проблемы формирования надпрофессиональных компетенций у студентов вуза. *Инноватика-2016*: сборник материалов XII Международной школы-конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск: STT, 2016:432 – 435.
5. Локтюшина Е.А. Интегрированная профессиональная иноязычная компетентность как цель языкового образования. *Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал*. 2012; № 6. Available at: http://www.emissia.org/offline/2012/1818.html
6. Попова Н.В. *Модульное проектирование интегративной основы обучения иностранному языку в вузе: междисциплинарный подход*: монография. Под редакцией проф. М.А. Акоповой. Санкт-Петербург: Издательство политехнического университета, 2012.
7. Языкова Н.В. *Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков*. Улан-Удэ, 1994.
8. Тарева Е.Г. Развитие лингвообразовательных практик: оптимистичная проекция. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015; № 2 (18): 75 – 85.
9. Тарева Е.Г. Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? *Вестник Московского городского педагогического университета.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016; № 3 (23): 94 – 101.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya: bakalavriat*. Available at: http:// www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m940.pdf 3
2. Grishenkova E.G. Metaprofessional'nye lichnostnye kachestva kak uslovie formirovaniya universal'nosti specialista-lingvista. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 1. Available at: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5391
3. Orbodoeva L.M. Urovni professional'noj metakompetencii (inoyazychnoe obrazovanie). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015: № 3 (52): 72 – 76.
4. Gatulin R.R. Problemy formirovaniya nadprofessional'nyh kompetencij u studentov vuza. *Innovatika-2016*: sbornik materialov XII Mezhdunarodnoj shkoly-konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. Tomsk: STT, 2016:432 – 435.
5. Loktyushina E.A. Integrirovannaya professional'naya inoyazychnaya kompetentnost' kak cel' yazykovogo obrazovaniya. *Pis'ma v `Emissiya. Offlajn: `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2012; № 6. Available at: http://www.emissia.org/offline/2012/1818.html
6. Popova N.V. *Modul'noe proektirovanie integrativnoj osnovy obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: mezhdisciplinarnyj podhod*: monografiya. Pod redakciej prof. M.A. Akopovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo politehnicheskogo universiteta, 2012.
7. Yazykova N.V. *Formirovanie professional'no-metodicheskoj deyatel'nosti studentov pedagogicheskih fakul'tetov inostrannyh yazykov*. Ulan-Ud`e, 1994.
8. Tareva E.G. Razvitie lingvoobrazovatel'nyh praktik: optimistichnaya proekciya. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2015; № 2 (18): 75 – 85.
9. Tareva E.G. Obuchenie yazyku i kul'ture: instrument "myagkoj sily"? *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2016; № 3 (23): 94 – 101.

Статья поступила в редакцию 18.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00657

Guzueva E.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: guzueva@mail.ru*

Ziyaudinova S.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Slana_z@list.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 the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia)*

THE ROLE OF DISTANCE LEARNING IN MODERN EDUCATION. The article explores the modern theoretical aspects of the use of distance learning in the educational process. Distance learning should be interactive, i.e. students should be able to communicate with both the teacher and each other through not only e-mail or various messengers, but directly, through so-called "virtual classes" in real time. It is concluded that distance learning is a modern independent form of learning, implemented by specific means of Internet technologies or other means of providing interactivity. Distance learning has its positive and negative psychological aspects. In modern conditions of 2020, with distance learning, it is important to remain calm and use recommendations aimed at improving the effectiveness of the educational process.

Key words: **distance learning, training, education, educational process, information technology, distance learning, Internet, virtual communication.**

***Э.Р. Гузуева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: guzueva@mail.ru*
***С.М. Зияудинова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Slana_z@list.ru*
***А.А. Жамборов,** канд. юрид. наук, доц., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, полковник полиции, г. Нальчик*

РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье исследуются современные теоретические аспекты применения дистанционного обучения в образовательном процессе. Дистанционное обучение должно быть интерактивным, то есть обучающиеся должны иметь возможность общаться как с преподавателем, так и между собой посредством не только электронной почты или различных мессенджеров, а напрямую, путем так называемых «виртуальных классов», в режиме реального времени. Сделан вывод о том, что дистанционное обучение – это современная самостоятельная форма обучения, реализуемая специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Дистанционное обучение имеет свои положительные и отрицательные психологические аспекты. В современных условиях 2020 года при дистанционном обучении важно соблюдать спокойствие и использовать рекомендации, направленные на повышение эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, обучение, образование, образовательный процесс, информационные технологии, удаленное обучение, Интернет, виртуальное общение.**

Информационные технологии и их развитие пронизывают все сферы жизни современного человека, в том числе образование. Эффективная организация образовательного процесса не представляется возможной без технологических средств получения необходимой информации. Приобщение системы образования к последним разработкам в сфере технологий является естественным процессом.

До недавнего времени такое понятие, как дистанционное образование, фактически не разделялись. Однако в текущем периоде дистанционное образование подтвердило свою значимость и необходимость. Было показано, что в педагогическом сообществе дистанционное обучение предоставляет хорошие возможности для обучения на основе компьютерных технологий. Однако остается реальная проблема: является ли дистанционное обучение новшеством или конкретной формой обучения? Этот вопрос очень серьезный, поскольку подготовка педагогов к работе в системе дистанционного обучения зависит от понимания этой проблемы.

В глобальной практике существует тенденция перейти от обучения в аудитории к обучению в небольших группах по 2 или по 3 – 4 человека и индивидуальной работе обучающихся. Они используют упражнения с различным фокусом и различными базами данных, методы для представления проблемной ситуации и мозговой атаки; кроме того, они пишут исследования, применяют новые методы в качестве деятельности по проекту.

Зарождение получения знаний и даже высшего образования на расстоянии произошло в Лондонском университете (University of London) Объединенного Королевства. Экзамены, которые проводились в университете, стали открытыми для кандидатов со всего света, независимо от того, где ранее было получено образование. Далее возникли колледжи, предлагающие пройти курсы обучения в соответствии с программой с помощью почты.

В 1970-х годах в США были предприняты шаги по созданию дистанционного обучения. Анной ЭлиотТикнор была создана система обучения Общество Тикнор, при помощи которой женщины могли обучаться по почте [1].

Достаточно быстро ДО появилось и в Австралии. В 1911 году стартовали курсы вузовского уровня в университете Квинсленд (University onueensland) в Брисбене. В 1914 году было сформировано обучение по программе начальной школы детей, живущих отдаленно от обычных школ, опять же с помощью почты.

В настоящее время глобальные информационные вызовы толкают образование на пусть скорейшей реформации от традиционного к цифровому образованию. Система образования, отвечающая требованиям цифровой эпохи, должна обеспечивать подготовку специалистов новых отраслей и специальностей, владеющих компьютерными технологиями. Цифровые технологии изменили образовательную систему, а также расширили формы образовательного процесса.

Современная действительность характеризуется огромным ростом потребления информации, что, безусловно, требует развития информационной инфраструктуры. Тенденция перехода от материальной плоскости в электронную усиливается. Развитие информационных технологий оказывает существенное влияние на все сферы жизни, в том числе образовательный процесс в высших учебных заведениях, что послужило причиной возникновения дистанционного обучения.

Дистанционное обучение – модель современной образовательной деятельности обучающегося и учителя в организации процесса проектирования и профессионального обучения с обеспечением абсолютной уверенности в комфортной обстановке для участников образовательного процесса.

Дистанционное обучение – это самостоятельная форма обучения, отражающая все присущие учебному процессу компоненты. На наш взгляд, дистанционное обучение – это учебный процесс, где взаимодействие учащегося и преподавателя осуществляется через электронные каналы передачи и получения информации (Интернет, электронная почта), т.е. без непосредственного контакта между ними. Как любой учебный процесс, дистанционное обучение имеет целью вовлечь учащихся в активную познавательную деятельность, направленную на достижение каждым учащимся определенных учебных целей – овладения определенной системой знаний и умений [2].

Внедрение таких технологий осуществляется путем создания индивидуальных модульных учебных планов, т.е. программ, которые по мере необходимости могут быть разделены на различные части (фрагменты) различной сложности, учета возможностей Интернета для внедрения гибких технологий дистанционного обучения и производства электронных учебников.

В книге «Дистанционное обучение» под редакцией Е.С. Полата рассматриваются несколько основных причин использования дистанционного образования:

1. Предоставление практических средств обучения и общения (то есть использование современных средств связи и поиск информации, такой как Skype, Gmail, Интернет).
2. Широкий охват групповой работы (т. е. возможность создания онлайн-групп).
3. Более широкая связь с учителем (т.е. возможность общения в нерабочее время).
4. Сокращение времени для ответа преподавателя.
5. Свободный доступ к базам данных, библиотечным каталогам, иным источникам информации.
6. Способность быстро получать и отправлять домашние задания.
7. Возможность проходить тесты в режиме реального времени [3].

Следует помнить о важнейших особенностях современного дистанционного обучения:

1. Обучающиеся не привязаны к определенному месту, классу или аудитории, поэтому можно подчеркнуть гибкость этого обучения.
2. Способность контролировать учебный процесс, который отвечает индивидуальным или групповым потребностям.
3. Расстояние между учеником и учителем не является проблемой, которая препятствует эффективности образовательного процесса.
4. Обучающийся и преподаватель имеют возможность организовать свою работу в подходящее время и в разумных темпах.
5. Имеют неограниченный доступ к Интернет-ресурсам.
6. Этот вид обучения дешевле, потому что не нужно арендовать большие площади и их расположение.
7. Новая роль педагога заключается в том, чтобы координировать когнитивный процесс, адаптировать преподаваемый курс, проводить консультации, создавать образовательные проекты и т.д.
8. Измененная роль студента, характеризующаяся высокой мотивацией и высокой степенью предварительного знания.
9. Использование современных технологий, таких как ПК, Интернет, системы видеоконференций и т.д.

Среди многих трудностей в дистанционном обучении была выбрана педагогическая основа для развития и использования дидактического обеспечения. Это связано с тем, что дистанционное обучение требует повышения качества дидактической поддержки. Однако, как показывает опыт, финансовая безопасность не всегда оправдана, а связано это с отсутствием психологического и педагогического содержания.

Если рассматривать обучение только на дистанционной основе, обнаруживается ряд проблем:

1. Несмотря на технический прогресс, не все имеют компьютер и выход в Интернет, а если есть, то связь может быть недостаточно качественной. Особенно это актуально для небольших и удаленных мест жительства.

2. У обучаемого должен быть высокий уровень мотивации и дисциплинированности, так как весь учебный материал он изучает практически самостоятельно.

3. Возможен недостаток предоставленного лекционного информационного материала, и, соответственно, для более углубленного изучения придется самому искать дополнительную информацию.

4. Выявляется проблематичность идентификации обучаемого при проверке полученных знаний, особенно если это не видеосвязь online.

5. При получении профессионального образования не каждую профессию можно освоить дистанционно.

6. Очень важными в процессе обучения являются эмоциональная и коммуникационная составляющие. Для некоторых обучающихся это может иметь большое значение, а при дистанционном обучении такое не всегда возможно [4].

Стоит напомнить два основных признака дистанционного обучения:

– дистанционная форма обучения гарантирует образование всем желающим. С этой целью она и была разработана в связи с большой территориальной разбросанностью обучающихся и их различными медицинскими показаниями, что, нередко, затрудняет посещение общеобразовательных учреждений;

– дистанционное обучение может учитывать личные интересы учащихся и разработать курс, адаптированный к способностям ученика.

В центре образовательного качества – организованный образовательный процесс. Как и каждый процесс, он подвержен воздействию ряда внутренних и внешних факторов. Поэтому следует упомянуть факторы, которые влияют на качество образования:

– выбор концепции обучения, ее приверженности целям;

– организация и структурирование образовательного контента (с учетом особенностей дистанционной формы);

– методы и формы обучения, которые учитывают индивидуальные навыки и интересы обучаемых, характеристики взаимодействия в виртуальном образовательном пространстве;

– интерактивность информационной и образовательной среды учебного процесса;

– эффективность информационных ресурсов в образовательных целях с учетом характеристик восприятия и усвоения информации в сетевом пространстве;

– техническое и технологическое оборудование дистанционного обучения, соответствие информационных технологий дидактическим задачам;

– профессионализм учителя не только в своей области знаний и частично в смежных областях, но и наличие образовательных, психологических знаний, владение особенностями концепции обучения, а также информационными технологиями, спецификой организации учебного процесса на расстоянии.

Дистанционное обучение основывается на таких компонентах педагогического процесса, как обучение и самообучение, воспитание и самовоспитание, развитие и саморазвитие, направляемое и самостоятельное творчество, обучение передаче опыта и собственно передача опыта. В настоящее время дистанционное образование выходит на первый план и начинает занимать особое место в педагогической деятельности.

Современное состояние общества полагает, что дистанционное обучение должно быть интерактивным, то есть обучающиеся должны иметь возможность общаться как с преподавателем, так и между собой посредством не только электронной почты или различных мессенджеров, а напрямую, путем так называемых «виртуальных классов», в режиме реального времени. Обучение только тогда становится полноценным и качественным, когда происходит личный контакт, а при дистанционном обучении недостаток личного контакта можно компенсировать за счет виртуального общения. Поэтому должны быть соответствующие технические возможности как информационной, так и коммуникационной инфраструктуры, которые в данный период не всегда соответствуют требованиям времени [5].

Таким образом, дистанционное обучение – это современная самостоятельная форма обучения, реализуемая специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Дистанционное обучение имеет свои положительные и отрицательные психологические аспекты. В современных условиях 2020 года при дистанционном обучении важно соблюдать спокойствие и использовать рекомендации, направленные на повышение эффективности образовательного процесса.

Библиографический список

1. Галаган А.И. Ведущие университеты США и некоторых других стран Запада. *Социально-гуманитарные знания*. 2013; № 95: 185 – 190.
2. Дудковская И.А. О некоторых формах дистанционного обучения. *Конструктивные педагогические заметки*. 2020; № 8-2: 88 – 98.
3. Полат Е.С. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2014. Available at: https://chesu.antiplagiat.ru/report/byLink/apiCorp/366706?v=1&userId=4&validationHash=DEA01BA23C05216F9CDD975EB7EB37B9B9021A75&page=15
4. Умаров Б. Преимущества внедрения технологий дистанционного обучения. *Экономика и социум*. 2020; № 2: 424 – 426.
5. Бурнашева Л.Ю. Дистанционное обучение и его роль в современном мире. *COLLOQUIUM-JOURNAL*. 2020; №10-5: 32 – 34.
6. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.
7. Сорокопуд Ю.В., Борисевич М.М. Специфика профессиональной подготовки в условиях онлайн-образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 225 – 226.

References

1. Galagan A.I. Veduschie universitety SShA i nekotoryh drugih stran Zapada. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2013; № 95: 185 – 190.
2. Dudkovskaya I.A. O nekotoryh formah distancionnogo obucheniya. *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki*. 2020; № 8-2: 88 – 98.
3. Polat E.S. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2014. Available at: https://chesu.antiplagiat.ru/report/byLink/apiCorp/366706?v=1&userId=4&validationHash=DEA01BA23C05216F9CDD975EB7EB37B9B9021A75&page=15
4. Umarov B. Preimuschestva vnedreniya tehnologij distancionnogo obucheniya. *`Ekonomika i socium*. 2020; № 2: 424 – 426.
5. Burnasheva L.Yu. Distancionnoe obuchenie i ego rol' v sovremennom mire. *COLLOQUIUM-JOURNAL*. 2020; №10-5: 32 – 34.
6. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.
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.

Статья поступила в редакцию 27.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00529

Guseva N.V., *senior teacher, Department of Romanic Languages, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

CORPUS OF COMPUTER TEST ASSIGNMENTS AS A MEANS OF PEDAGOGICAL ASSESSMENT. Pedagogical assessment implies more than a traditional test of knowledge. It does not only show the results, but it also explains the origin of them. Pedagogical assessment reveals trends and dynamics of the learning process, connects the results with ways of achieving them. The author of the article considers the corpus of computer test assignments as a means of pedagogical assessment. This could be applied evaluating foreign language training of students of military universities. Test types and computer test variants are given. The important features and principles of them are considered. The main requirements for working them out are given. The article concludes that unlike traditional means of pedagogical diagnostics, the bank of test tasks allows you to manage the knowledge of cadets, solve complex educational problems, design educational complexes, create electronic training aids, etc.

Key words: **corpus of computer test assignments, types of assignments, pedagogical assessment, military university.**

Н.В. Гусева, *ст. преп., Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

БАНК ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Педагогическая диагностика подразумевает больше, чем традиционная проверка знаний. Она не только констатирует результаты, но и объясняет их происхождение. Педагогическая диагностика выявляет тенденции и динамику процесса обучения, связывает результаты со способами их достижения. Автором статьи банк тестовых заданий рассматривается как средство педагогической диагностики обученности иностранному языку курсантов военных вузов. Приводится типология тестов и заданий с их основополагающими основами и принципами. Рассмотрены основные требования к их составлению. В статье делается вывод о том, что в отличие от традиционных средств педагогической диагностики банк тестовых заданий позволяет управлять знаниями курсантов, решать сложные образовательные задачи, проектировать учебно-методические комплексы, создавать электронные учебные пособия и т.п.

Ключевые слова: **банк тестовых заданий, типы заданий, педагогическая диагностика, военный вуз.**

Цифровизация современного общества вынуждает преподавателей иностранного языка совершенствовать автоматизированные системы педагогической диагностики, а своевременная и квалитативная оценка знаний является частью алгоритма обучения, поскольку позволяет скорректировать цели обучения, пересмотреть его содержание и саму процедуру контроля.

Основной целью контроля является определение уровня обученности на различных этапах образовательного процесса. Касательно дисциплины «Иностранный язык» контроль осуществляется на всех этапах формирования речевой деятельности: чтение, говорение, письмо и аудирование [1].

В Федеральном государственном казенном военном образовательном учреждении высшего образования «Военный университет» подготовка военных специалистов, владеющих иностранным языком, является основополагающей и развивающей профессиональные качества курсантов. Без качественной системы педагогической диагностики подготовка высококвалифицированного специалиста в условиях современного военного вуза невозможна, поскольку использование новейших педагогических технологий позволяет проанализировать учебный процесс, определить результаты деятельности, как курсанта, так и преподавателя, а также спрогнозировать конечный результат.

Педагогическая диагностика подразумевает гораздо больше, чем просто проверка знаний, умений и навыков, которая показывает лишь результаты, в то время как педагогическая диагностика позволяет выявить результаты, динамику, тенденции ошибок или правильных ответов.

Проблема обученности иностранному языку до сих пор остается мало исследованной и очень актуальной. Поскольку система контроля непосредственно связана с целями обучения, а целью обучения иностранному языку является становление и формирование коммуникативной компетенции, то в процессе обучения в военном вузе объектом педагогической диагностики будет профессионально ориентированная речевая деятельность курсантов. Однако это становится невозможным без должного усвоения лингвистического материала. Следовательно, языковые знания становятся объектом педагогической диагностики. Неправильная организация системы проверки и учета иноязычного знания показывает недостаточную эффективность образовательного процесса.

Педагогическая диагностика в процессе иноязычной подготовки в военном вузе выступает не только в качестве средства определения уровня сформированности всех четырех видов речевой деятельности, но и выявления трудностей, возникающих у курсантов, обосновывая эффективность применяемых приемов, методов и способов обучения. Помимо этого, средства педагогической диагностики создают обратную связь между преподавателем и курсантом и реализуют текущие, промежуточные и конечные цели образовательного процесса в зависимости от конкретного периода обучения и специфики контроля.

Для того чтобы педагогическая диагностика была эффективной, необходимо придерживаться следующих требований:

- валидность контрольных заданий объектам педагогической диагностики;
- использование оптимальных форм и приемов педагогической диагностики;
- регулярность педагогической диагностики.

Под валидностью понимается определенный критерий соответствия полученных результатов предполагаемым данным, на основе чего функционирует педагогическая диагностика. Помимо этого валидность обосновывает:

- содержание и проведение диагностики целям обучения;
- адекватность диагностической структуры;
- недопустимость искажения результатов [2].

Под оптимальными формами и приемами педагогической диагностики понимается разработанная система принципов учета знаний, умений и навыков, которая показывает:

- усвоение всего комплекса компонентов обучения;
- способности и достижения каждого студента;
- точность уровня усвоения полученных знаний;
- корректная дифференциация уровней усвоения;
- действенность учета для обеспечения мотивации.

Система педагогической диагностики также должна преследовать дидактические цели, предъявляя единство требований к курсантам и отображая надежность результатов и объективность [3].

В настоящее время тестовый контроль является одним из самых эффективных методов проверки результатов обучения. Он представляет собой набор стандартных заданий по пройденному материалу для определения уровня усвоения и обученности. По мнению В.С. Аванесова, «тест состоит из заданий, правил их применения, оценок за выполнение каждого задания и рекомендаций по интерпретации тестовых результатов» [4].

Определяют следующие типы тестов:

1. Тесты на умения решать новые задачи, появляющиеся из полученных знаний.
2. Тесты на мыслительную деятельность, основанную на ранее полученных знаниях.
3. Тесты на воспроизведение ранее запомненной информации.
4. Тесты на критическую оценку изученного материала.

Обычно при проверке результатов каждому ответу присваивается определенный балл, который затем коррелируется на норму или на определенный критерий.

При ориентации на норму все результаты теста сравниваются со средним результатом контрольной группы.

При ориентации на определенный критерий все результаты теста коррелируются с данным критерием, основанным на учебном материале и его объеме.

Следующие требования являются основополагающими при составлении тестов:

1. Объективность. Результат теста зависит только от знаний обучаемого.
2. Валидность. Тест проверяет только те знания, умения и навыки, которые были заложены в него.
3. Надежность. Результат теста, вне зависимости от условий, должен быть одинаковым.
4. Длительность. Выполнение теста не должно требовать много времени.
5. Краткость и логичность. Тестовые задания должны быть изложены в краткой и логичной форме.
6. Однозначность. Тестовое задание должно правильно и однозначно толковаться студентами.
7. Квалимитричность. Результаты тесты должны иметь количественную оценку.

Тестирование, как стандартная процедура, призвано обозначить равные условия и равные требования ко всем обучаемым. Таким образом, следование требованиям к их составлению и проведению являются обязательными.

Для совершенствования процесса обучения иностранному языку мы считаем целесообразным создать банк тестовых компьютерных заданий. Такие задания помогут преподавателю облегчить процесс подготовки и проведения тестирования, унифицировать само тестирование и исключить субъективизм в процессе оценки [5; 6].

Тестовые задания подразделяются на задания открытого типа и закрытого типа. Задания закрытого типа – это задания на выбор альтернативного ответа, задания на множественный выбор, задания на восстановления соответствия, задания на восстановление последовательности.

Задания на выбор альтернативных ответов не являются популярными, поскольку оценивают один элемент знаний. Целесообразно использовать задания такого типа для проверки сложных определений и др.

Задания множественного выбора применяются для проверки достижений в учебном процессе. Для минимизации форм заданий рекомендуется исключить множественность правильных ответов для испытуемого.

К заданиям на восстановление соответствия относят задания, в которых требуется восстановить порядок ряда или упорядочить отдельные элементы целого предложения.

Задания на восстановления последовательности используются редко, хотя являются качественной формой тестовых заданий, так как кратки по содержанию и просты для проверки.

К заданиям открытого типа относят задания, предполагающие свободное изложение или свободное конструирование, и задания с ограничением на ответы.

При создании тестовых заданий, проверяющих уровень обученности иностранному языку, следует опираться на профессионально ориентированную направленность обучения иностранному языку – основу системы заданий.

Можно выделить следующие виды банка тестовых заданий:

1. Семантические задания (перевод слова, его толкование, подбор синонимов или антонимов);
2. Имитационные задания (воспроизвести предъявленное слово или предложение, прочитать и написать текст и т.д.);
3. Подстановочные задания (заполнить пропущенные фрагменты в словосочетании, фразе или предложении);
4. Трансформационные задания (порождение фраз или предложений по предложенным моделям);
5. Комбинационные задания (конструирование словосочетаний, фраз, предложений по определенным моделям и синтаксическим конструкциям);
6. Задания на соотнесение (выберите слово, соответствующее картинке или значению);
7. Задания открытой формы (дополните фразу или предложение);
8. Задания закрытой формы (выберите правильный ответ из предложенных вариантов);
9. Задания на установление правильной последовательности (расположите слова в правильном/ логическом порядке) [7].

В отличие от традиционных средств педагогической диагностики, банк тестовых заданий позволяет управлять знаниями курсантов, решать сложные образовательные задачи, проектировать учебно-методические комплексы, создавать электронные учебные пособия и т.п.

Таким образом, разработанная система компьютерного тестирования для курсантов военных вузов позволила сделать следующие выводы:

- компьютерные тесты активизируют самостоятельную работу курсантов и их познавательную активность;
- компьютерное тестирование формирует познавательную деятельность курсантов и позволяет переосмыслить результаты их учебной деятельности;
- компьютерные тесты позволяют преподавателям контролировать ход образовательного процесса, корректировать его [9 – 12].

Проведение тестирования для проверки усвоения иностранного языка дает возможность оценить качество подготовки будущих военных специалистов, а также своевременно предпринять профилактические и корректировочные меры.

Библиографический список

1. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам*. Москва: Филоматис; Омега-Л, 2010.
2. American Educational Research Association. *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: Author. 1999.
3. Евгеньев Д.Н. *Реализация педагогического мониторинга профессиональной деятельности преподавателей военных вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
4. Аванесов В.С. *Композиция тестовых заданий*. Москва: Адепт, 1988.
5. Аванесов В.С. *Научные проблемы тестового контроля знаний*. Москва, 1994.
6. Балыкина Е.Н. *Типология, последовательность и соотношение заданий в компьютерных учебных программах по историческим дисциплинам*. Available at: www.ito.su/2000/II/2/236.html
7. Алехин И.А., Авуза А.А., Герасимова Т.Н. Интеграция интеллектуальных технологий в профессиональную подготовку военных специалистов. *Мир образования – образование в мире.* 2016; № 4 (64): 147 – 151.
8. *Дистанционное обучение*: учебное пособие. Под редакцией Е.С. Полат. Москва, 1998.
9. Гусева Н.В. Применение информационных технологий в процессе диагностики обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 1 (80): 189 – 191.
10. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 224.
11. Шаталова Н.С., Тонгуюн В. Параметризация текстов дискурсивных практик. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014; № 4 (690): 205 – 214.
12. 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.

References

1. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam*. Moskva: Filomatis; Omega-L, 2010.
2. American Educational Research Association. *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: Author. 1999.
3. Evgen'ev D.N. *Realizaciya pedagogicheskogo monitoringa professional'noj deyatel'nosti prepodavatelej voennyh vuzov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2014.
4. Avanesov V.S. *Kompoziciya testovyh zadanij*. Moskva: Adept, 1988.
5. Avanesov V.S. *Nauchnye problemy testovogo kontrolya znanij*. Moskva, 1994.
6. Balykina E.N. *Tipologiya, posledovatel'nost' i sootnoshenie zadanij v komp'yuternyh uchebnyh programmah po istoricheskim disciplinam*. Available at: www.ito.su/2000/II/2/236.html
7. Alehin I.A., Avuza A.A., Gerasimova T.N. Integraciya intellektual'nyh tehnologij v professional'nuyu podgotovku voennyh specialistov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire.* 2016; № 4 (64): 147 – 151.
8. *Distancionnoe obuchenie*: uchebnoe posobie. Pod redakciej E.S. Polat. Moskva, 1998.
9. Guseva N.V. Primenenie informacionnyh tehnologij v processe diagnostiki obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 1 (80): 189 – 191.
10. Gerasimova T.N., Guseva N.V. Ispol'zovanie professional'no adaptivnogo testirovaniya v processe obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 224.
11. Shatalova N.S., Tonguyun V. Parametrizaciya tekstov diskursivnyh praktik. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; № 4 (690): 205 – 214.
12. 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.

Статья поступила в редакцию 30.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00656

Guchmazov A.T., *Pro-Rector, Administrative and Legal Work, Gzhel State University (Elektroizoliator, Russia), E-mail: rabotaghel@yandex.ru*
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*

PREVENTION OF STUDENTS' DEVIANT BEHAVIOR IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS. The article examines the main features of the process of preventing deviant behavior of university students at the current stage of higher education development in the Russian Federation. The work demonstrates various forms of work with students in the process of professional training. The article presents the experience of Gzhel State University in the organization of prevention of deviant behavior of students, provides various forms of work within the framework of educational, scientific, professional, quasi-professional, educational, socially useful activities. The authors conclude that the involvement of students in various activities allows them to more fully realize their creative potential, to form moral and moral life beliefs, ethical principles, social responsibility and active citizenship. The combination of various activities during professional training contributes to the comprehensive disclosure of the personality of students and thus is the best prevention of deviant behavior.

Key words: **student, teacher, university, higher education, deviant behavior, prevention of deviant behavior.**

А.Т. Гучмазов*, проректор по административно-правовой работе, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: rabotaghel@yandex.ru*
Н.Н. Уварова, *канд. пед. наук, доц., врио ректора ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: n.n.uvarova@mail.ru*

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье исследуются основные особенности процесса профилактики девиантного поведения студентов вузов на современном этапе развития высшего образования в РФ; демонстрируются различные формы работы со студентами в процессе профессиональной подготовки. В статье приводится опыт Гжельского государственного университета по организации профилактики девиантного поведения студентов, приводятся различные формы работы в рамках учебной, научной, профессиональной, квазипрофессиональной, воспитательной, социально-полезной деятельности. Авторы делают вывод о том, что вовлечение студентов в различные виды деятельности позволяет более полно реализовывать их творческий потенциал, сформировать морально-нравственные жизненные убеждения, этические принципы, социальную ответственность и активную гражданскую позицию. Сочетание различных видов деятельности во время профессиональной подготовки способствует всестороннему раскрытию личности студентов и тем самым является лучшей профилактикой девиантного поведения.

Ключевые слова: **студент, преподаватель, вуз, высшее образование, девиантное поведение, профилактика девиантного поведения.**

Проблема отклоняющегося поведения является весьма актуальной на настоящем этапе развития российского общества в целом и высшего профессионального образования в частности. При этом ряд аспектов проблемы девиантного поведения, в том числе и в среде учащейся молодёжи, является хорошо изученным в специальной литературе [1 – 9].

На основе подобных исследований можно отметить, что девиантным называют такое поведение, которое выходит за рамки социальных норм конкретного общества [2, с. 210]. В свою очередь, исходя из данного положения, можно выделить основные показатели социальной нормы и отклонения от неё в рамках, применительно к студентам вуза (табл. 1).

Таблица 1

Показатели социальной нормы и отклонения от неё в образовательном процессе современного российского вуза

№	Показатели социальной нормы	Отклонения
1.	Успеваемость по всем дисциплинам	Неуспеваемость
2.	Соблюдение требований учебной дисциплины	Нарушение требований учебной дисциплины
3.	Отсутствие серьёзных вредных привычек, зависимостей, которые могут нанести существенный вред здоровью	Наличие вредных привычек (алкоголизм, наркомания, игровая зависимость, зависимость от гаджетов и др.), которые могут нанести существенный вред здоровью
4.	Соответствие поведения студента с общекультурными нормами, нормами морали, принятыми в социуме страны и конкретного региона обучения	Отклонения в поведении студента, несоответствие поведения общекультурным нормам, принятым в социуме конкретного региона и страны

При этом приходится констатировать, что зачастую абитуриенты поступают в современные российские вузы по случайным мотивам, ориентируясь на наиболее престижные специальности. По этой причине у многих из них отсутствуют основные мотивы обучения в рамках выбранного направления [5, с. 61 – 62]. Следовательно, мотивация как движущая система поведения студента находится в ряду значимых причин соблюдения/несоблюдения студентами норм и требований учебного процесса. В деле своевременной профилактики девиантного поведения определённую важность представляет раннее выявление учащихся, предрасположенных к различным его формам [2, с. 331]. В то же время, как отмечают учёные, на практике диагностика соответствующих деструктивных проявлений часто носит симптоматический характер [4, с. 92]. По мнению Н.В. Майсак, уже на первых годах обучения необходимо выделять «группы риска» с целью проведения дальнейшей диагностики этих групп, используя общие методики и специальные тесты. Чтобы предотвратить возникновение в среде обучающихся различных форм отклоняющегося поведения, образовательной организации необходимо решение ряда задач. Наиболее целесообразным для раскрытия интересующей нас темы будет представление их в виде таблицы.

Таблица 2

Задачи профилактики девиантного поведения в студенческой среде

№	Формулировка задачи	Действия, необходимые для её решения
1.	Формирование оптимальных условий для правовой и гражданской социализации студентов	Регламентация досуга и «вторичной занятости», проведение разнообразных благотворительных акций
2.	Воспитание и активизация самоконтроля обучающихся путем включения их в разнообразные формы студенческого самоуправления	Совершенствование приёмов и методов профилактической и воспитательной работы в образовательной организации
3.	Активизация социальных норм и санкций, существующих в вузе	Более широкая практика вынесения выговоров, предупреждений об отчислении
4.	Переориентирование с негативных санкций на позитивные	Введение различных форм материального поощрения, вынесение благодарностей

Далее. В вузе необходимо создать такую среду, которая позволит обучающимся гармонично развиваться как личностям творческим, со здоровыми жизненными убеждениями. Для достижения этого необходимо эффективно реализовывать воспитательную и профилактическую деятельность со студентами. Целесообразно при этом выглядит проведение профилактических мероприятий в рамках определённой программы [6, с. 114]. Реализация такой программы будет в определённой степени способствовать комплексной организации деятельности коллектива образовательной организации по разным направлениям профилактической работы. В их числе можно назвать:

- «профилактику злоупотребления психоактивных веществ;
- профилактику распространения ВИЧ и СПИД;
- профилактику правонарушений в среде студенческой молодежи» [9, с. 134].

Такая программа с неизбежностью должна носить комплексный характер. Следовательно, желательно наличие у неё ряда определённых свойств. Последние могут быть представлены в виде табл. 3.

Таблица 3

Основные свойства комплексной программы по профилактике девиантного поведения в среде студенческой молодёжи

№	Свойство программы	Краткая характеристика
1.	Комплексность	Привлечение к работе по профилактике девиантного поведения специалистов различного профиля: медиков, юристов, социологов, представителей общественных и молодежных организаций
2.	Системность	Предполагает достижение единства учебной, научной и воспитательной работы, а равно привлечение студентов к участию в профилактической деятельности органов правопорядка
3.	Социальное партнёрство	Привлечение к участию в профилактических мероприятиях студентов, осваивающих специальности социальных работников, социологов, психологов
4.	Обратная связь	Осуществление мониторинга проявлений девиаций, изучение статистических характеристик распространенности девиантного поведения в студенческой среде, оценка результативности осуществляемых профилактических мероприятий,
5.	Индивидуальная работа	Учёт личных особенностей, склонностей, талантов обучающихся

В Гжельском государственном университете профилактика девиантного поведения студентов осуществляется с учётом рассмотренных выше теоретических подходов и положений. Так, для изучения социально-психологических характеристик студентов проводятся, начиная с 1 курса, диагностические мероприятия, которые на основе различных психолого-педагогических методов позволяют выявить «группы риска» среди студентов, помочь им адаптироваться к учёбе в вузе. Для профилактики девиантного поведения студентов в вузе проводится большая воспитательная работа со студентами:

- дни правовой помощи студентам;

- собрания школы студенческого актива;
- собрания студентов, проживающих в общежитии (ежемесячно),
- кураторские часы,
- экскурсии в музей университета (по мере обновления выставки),
- дни профилактической работы и др. [10].

С учётом того, что вуз расположен в Подмосковье, и основной контингент студентов – это жители окрестных деревень и малых городов, в Гжельском государственном университете традиционно ведётся большая работа с родителями студентов (как студентов вуза, так и колледжа). Особенно часто проводится работа с родителями первокурсников – проводятся индивидуальные встречи с кураторами, родительские собрания, заведующими отделениями, деканами. Дважды в год проводится открытый диалог «ректор – студент», на котором ректорат обсуждает вопросы улучшения жизнедеятельности студентов вузе, что, в конечном итоге, позволяет выработать программу мероприятий по повышению удовлетворённости студентов студенческой жизнью [10].

В соответствии с комплексным планом воспитательной и социальной работы в рамках реализации Всероссийской акции «СТОП ВИЧ/СПИД» в Гжельском государственном университете был проведен ряд мероприятий, целью которых является привлечение внимания обучающихся, их родителей и работников образовательных организаций к проблематике эпидемии ВИЧ\СПИДа, повышение мотивации обучающихся к получению необходимой информации и вовлечение их в активную деятельность по профилактике ВИЧ-инфекции/ СПИДа в молодежной среде [11].

В конце 2019 года в Гжельском государственном университете была организована акция «Красная ленточка», а также фотофлешмоб «Сделай фото и выложи в социальных сетях». В рамках проводимой акции волонтеры вручали студентам международный официальный символ борьбы со СПИДом – красную ленточку. Каждый прикрепивший её к верхней одежде на уровне сердца открыто заявляет о своей поддержке ВИЧ-инфицированных [11].

Профессорско-преподавательский состав Гжельского государственного университета во главе с ректоратом считает, что главный способ профилактики девиантного поведения – это вовлечение студентов в различные виды учебной, научной, воспитательной, социально-полезную деятельности. Этому способствует проведение следующих мероприятий (табл. 4).

В университете действуют следующие объединения студентов: театральная студия «СТЕП», спортивный клуб, вокальная студия, волонтерский клуб, клуб журналистики, объединённый совет обучающихся. Именно согласованная деятельность всех служб университета, студенческих объединений позволяет вести эффективную профилактическую работу со студентами, это приводит к тому, что в 2019 – 2020 году студенты Гжельского государственного университета не совершали серьёзных дисциплинарных и противоправных проступков. В процессе профилактики девиантного поведения студентов немаловажным является раннее выявление контингента, предрасположенного к различным его формам.

Таблица 4

Комплекс мероприятий, способствующих вовлечению студентов в различные виды учебной, научной, профессиональной, квазипрофессиональной, воспитательной, социально полезной деятельности

№	Комплекс мероприятий	Основные виды деятельности студентов
1.	Международный научный форум «Наука. Образование. Культура»	научная
2.	Создание представителями творческих специальностей гончарных изделий с росписью «Гжель», которые выставляются на продажу, а также пополняют музей Гжельского государственного университета	профессиональная
3.	Олимпиады по отдельным предметам	учебная
4.	Межвузовский фестиваль национальных культур «Мы учимся в России»	воспитательная
5.	Международный фестиваль детского, юношеского и студенческого творчества «Синяя птица Гжели»	воспитательная
6.	Социально-культурные мероприятия, приуроченные к государственным праздникам	воспитательная
7.	Конкурсы профессионального мастерства «WORLDSKILLS» и т.д.	квазипрофессиональная

По этой причине уже на младших курсах необходимо выделять «группы риска», активно реализовывать адаптационные программы.

Таким образом, на основе вышеизложенного мы можем заключить, что в современном вузе является жизненно необходимым создание такой среды, в которую войдут различные формы работы со студентами, направленные на их вовлечение в различные виды деятельности, осуществляемые в процессе профессиональной подготовки – учебной, научной, профессиональной, квазипрофессиональной, воспитательной, социально-полезной и др. Вовлечение студентов в различные виды деятельности позволяет им реализовывать свой творческий потенциал, формировать морально-нравственные жизненные убеждения, этические принципы, социальную ответственность и активную гражданскую позицию. Сочетание различных видов деятельности во время профессиональной подготовки способствует всестороннему раскрытию личности студентов и тем самым является лучшей профилактикой девиантного поведения.

Библиографический список

1. Андреева Ю.В. Педагогический оптимизм как профессионально-личностное качество учителя. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*.2013; № 2: 21 – 24.
2. Змановская Е.В. *Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход*. Диссертация ... доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2006.
3. Кагерманьян В.С. Концептуальные основы формирования системы воспитания социально активной личности студентов. *Организация развивающего воспитательного пространства вуза*: сборник научно-методических материалов. Москва, 2005: 62 – 70.
4. Майсак Н.В. Особенности проявлений девиативных тенденций и паттернов личности в некоторых профессиях социономического типа. *Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии*. 2009; № 3: 91 – 97.
5. Мельников Е.В. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2016; № 5: 61 – 64.
6. Реутов Е.В. Бабинцев В.П. Самоорганизация и «атомизация» молодежи как актуальные формы социокультурной рефлексии. *Социологические исследования*. 2010; № 1: 109 – 115.
7. Савченков А.В. Проблема формирования профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением в условиях профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; № 5: 233 – 235.
8. *Информация о работе по адаптации студентов первого курса в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Гжельский государственный университет»*. Available at: http://www.art-gzhel.ru/download/ttl627l0x9nkgz8.PDF
9. *Отчет об организации и проведении Всероссийской акции «СТОП ВИЧ/СПИД», приуроченной к Всемирному дню борьбы со СПИДом*. Электроизолятор, 2020. Available at: http://www.art-gzhel.ru/download/hjt8aukn5zrvrav.pdf

References

1. Andreeva Yu.V. Pedagogicheskij optimizm kak professional'no-lichnostnoe kachestvo uchitelya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*.2013; № 2: 21 – 24.
2. Zmanovskaya E.V. *Psihologiya deviantnogo povedeniya: strukturno-dinamicheskij podhod*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
3. Kagerman'yan V.S. Konceptual'nye osnovy formirovaniya sistemy vospitaniya social'no aktivnoj lichnosti studentov. *Organizaciya razvivayuschego vospitatel'nogo prostranstva vuza*: sbornik nauchno-metodicheskih materialov. Moskva, 2005: 62 – 70.
4. Majsak N.V. Osobennosti proyavlenij deviativnyh tendencij i patternov lichnosti v nekotoryh professiyah socionomicheskogo tipa. *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya: teoreticheskie i prakticheskie problemy psihologii*. 2009; № 3: 91 – 97.
5. Mel'nikov E.V. Motivaciya k obucheniyu studentov v vuze kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 5: 61 – 64.
6. Reutov E.V. Babincev V.P. Samoorganizaciya i «atomizaciya» molodezhi kak aktual'nye formy sociokul'turnoj refleksii. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2010; № 1: 109 – 115.
7. Savchenkov A.V. Problema formirovaniya professional'nyh kompetencij u obuchayuschihsya s deviantnym povedeniem v usloviyah professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 5: 233 – 235.
8. *Informaciya o rabote po adaptacii studentov pervogo kursa v Federal'nom gosudarstvennom byudzhetnom obrazovatel'nom uchrezhdenii vysshego obrazovaniya «Gzhel'skij gosudarstvennyj universitet»*. Available at: http://www.art-gzhel.ru/download/ttl627l0x9nkgz8.PDF
9. *Otchet ob organizacii i provedenii Vserossijskoj akcii «STOP VICh/SPID», priurochennoj k Vsemirnomu dnyu bor'by so SPIDom*. `Elektroizolyator, 2020. Available at: http://www.art-gzhel.ru/download/hjt8aukn5zrvrav.pdf

Статья поступила в редакцию 18.05.20

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00530

Zavgorodnyaya E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: zevik3@rambler.ru*
Tkhaytsukhova A.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: aisha_914@mail.ru*
Chirkova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: chirkot@yandex.ru*

METHODOLOGICAL FEATURES OF STUDYING THE TOPIC "ANIMATE AND INANIMATE NOUNS" IN PRIMARY SCHOOL RUSSIAN LESSONS IN A BILINGUAL ENVIRONMENT. The research is dedicated to the analysis of methodological features of teaching bilingual students the topic "Animate and inanimate nouns" in primary school. Russian nouns animate / inanimate categories are described in the article. Their comparative analysis is carried out. The reasons for interference in the development of this category by younger schoolchildren as a consequence of the influence of Abaza on Russian are indicated. Methodological recommendations are given for the study of this topic and overcoming the interference influence on the Russian speech of bilinguals. The authors conclude that teachers must constantly conduct thorough work on errors that helps children understand the causes of incorrect use of animate and inanimate nouns in speech, resorting to elements of comparative analysis of the use of these words in the Russian and Abaza languages. Work should be constantly carried out to enrich and activate the Russian vocabulary of bilingual primary school children.

Key words: **bilingualism, polylinguism, interference, category of animateness / inanimation in Russian, category (class) of nouns "human", category (class) of nouns "things", nouns in Abaza, methods of teaching of Russian.**

Е.В. Завгородняя*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: zevik3@rambler.ru*
А.М. Тхайцухова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: aisha_914@mail.ru*
Т.В. Чиркова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: chirkot@yandex.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ОДУШЕВЛЕННЫЕ И НЕОДУШЕВЛЕННЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Исследование посвящено анализу методических особенностей обучения двуязычных учащихся теме «Одушевленные и неодушевленные существительные» в начальной школе. В статье описываются русские существительные, относящиеся к одушевленной / неодушевленной категории, проводится их сравнительный анализ, указываются причины интерференции в развитии данной категории младшими школьниками вследствие влияния абазинского языка на русский язык, даются методические рекомендации по изучению данной темы и преодолению интерференционного влияния на русскую речь билингвов. Авторы делают вывод о том, что учителю необходимо постоянно проводить скрупулезную работу над ошибками, способствующую пониманию детьми причин неправильного употребления в речи одушевленных и неодушевленных имен существительных, прибегая к элементам сравнительного анализа употребления данных слов в русском и абазинском языках. Постоянно должна проводиться работа по обогащению и активизации русского словарного запаса младших школьников-билингвов.

Ключевые слова: **двуязычие, полилингвизм, интерференция, категория одушевленности / неодушевленности в русском языке, категория (класс) существительных «человек», категория (класс) существительных «вещи» в абазинском языке, методика преподавания русского языка.**

Российская Федерация – многонациональное государство, на территории которого проживают более 180 национальностей. Следовательно, этнолингвистические условия обучения русскому языку в современных образовательных учреждениях с полилингвальным составом обучающихся достаточно сложные. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема би- и полилингвизма, необходимость выработки концепции обучения русскому языку в создавшихся условиях, а также поиск оптимальных путей ее реализации. Актуальность разработки и реализации такой концепции направлена на повышение эффективности учебного процесса. Согласно Закону Карачаево-Черкесской Республики «О языках народов Карачаево-Черкесской Республики» русский язык наряду с абазинским, карачаево-балкарским, кабардино-черкесским и ногайским является государственным [1]. В статье рассматриваются особенности методики обучения русскому языку учащихся-абазин при усвоении ими темы «Одушевленные и неодушевленные имена существительные», возникающие при этом проблемы, связанные с интерференцией – нарушением или отклонением от норм неродного языка под влиянием родного, и возможные пути их решения. Обращение к указанной теме продиктовано не только запросом учителей-практиков на исследование общих проблем обучения русскому языку в билингвальной среде, но, прежде всего, обусловлено частыми ошибками учащихся, для которых русский язык не является родным, при изучении конкретной категории одушевленности/неодушевленности. В этой связи целью нашего исследования является установление причин возникновения речевых, грамматических и др. ошибок при изучении данной категории у детей-билингвов, анализ влияния доминантного, абазинского, языка на русский, определение степени проявления интерференции в русской речи младших школьников и разработка методических рекомендаций по нивелированию интерферентного влияния с учетом особенностей родного языка.

Для преодоления обозначенной проблемы нам было необходимо решить следующие задачи:

1) рассмотреть понятие «категория одушевленности/неодушевленности» имен существительных в русском языке и соответствующие ему понятия «категория/класс «человека» и «категория/класс «вещей» имен существительных в абазинском языке;

2) провести сравнительный анализ категории одушевленности/неодушевленности имен существительных в русском языке и соответствующих ей категории/класс «человека» и категории/класс «вещей» имен существительных в абазинском языке;

3) изучить методику преподавания темы «Одушевленные и неодушевленные имена существительные» в различных учебно-методических комплексах;

4) проанализировать трудности, которые испытывают учащиеся-билингвы при усвоении этой темы;

5) разработать методические рекомендации для учителей, направленные на повышение эффективности процесса формирования языковой компетенции младших школьников-билингвов при изучении темы «Одушевленные и неодушевленные имена существительные».

Под интерференцией в языкознании в широком смысле понимают последствия влияния одного языка на другой [2].

Вопросами интерферентного влияния родного языка на неродной в разные периоды развития филологической науки занимались многие российские и зарубежные ученые, такие как Л.В. Щерба (1915), Е.Д. Поливанов (1935), У. Вайнрайх (1953), В.В. Иванов (1962), А.Р. Лурия (1965), Г.М. Вишневкая (1993), В.В. Алимов (2004).Ф.С. Ахметзянова (2010), В.Д. Шевченко (2011), Ф.К. Ашимова (2012) и многие другие. Но исследований влияния конкретно абазинского языка на русский в научно-методической литературе очень мало. Чтобы понять природу этих процессов, мы обратились к научным работам по грамматике абазинского языка.

Так, Н.Т. Табулова (1976), исследуя морфологию абазинского языка, выделяет категорию «человека» и категорию «вещей» имен существительных [3]. В своих исследованиях Р.Н. Клычев (2000) определяет эти же категории как класс «человека» (класс «разумных») и класс «вещей» (класс «неразумных») [4]. Выделенные Н.Т. Табуловой и Р.Н. Клычевым категории соотносятся с лингвистической категорией «одушевленности/неодушевленности» имен существительных в русском языке.

В абазинском языковедении эти два термина («категория» и «класс») рассматриваются как тождественные. Кроме того, в абазинском языке принадлеж-

ность к классу (человека/вещей) определяется наличием/отсутствием разума, мышления.

В русском языке «одушевленность/неодушевленность – это несловоизменительная (классификационная) категория имен существительных, в соответствии с которой все существительные относятся к грамматическому классу одушевленных существительных, называющих живых существ *(мама, кукушка, Анна),* или же к грамматическому классу неодушевленных существительных, обозначающих предметы неживой природы и растения, абстрактные понятия, а также события, явления, качества, действия, состояния и т.п. *(машина, трава, зной, любовь, демократия, упадок, развитие, работа)»* [5].

В отличие от русского языка, имена существительные в абазинском языке делятся на два семасиологических класса: класс человека (класс *разумных,* то есть способных к мышлению) и класс вещей (класс *неразумных*).

Формальные средства выражения категории одушевленности/неодушевленности в русском языке бывают как парадигматическими, так и синтагматическими (для несклоняемых существительных – только синтагматическими). При этом наиболее отчетливо рассматриваемая категория бывает выражена в форме множественного числа. У одушевленных существительных форма винительного падежа множественного числа совпадает с формой родительного падежа, а у неодушевленных – с формой именительного падежа (это относится как к самому существительному, так и к согласующимся с ним формам прилагательных или причастий).

В форме множественного числа одушевленность/неодушевленность парадигматически выражена только у существительных мужского рода с нулевым окончанием и субстантивированных прилагательных (*студент, дом*, *рядовой, выходной*): *знаю студента, рядового* (Р. п. = В. п., одушевленные существительные), но знаю *дом, выходной* (И. п. = В. п., неодушевленные существительные). У существительных мужского рода типа *дядя, юноша* (I скл.), а также у несклоняемых типа *атташе* одушевленность выражена в форме единственного числа только синтагматически: *нет **этого** дяди, атташе; вижу **этого** дядю, атташе* (Р. п. = В. п., одушевленные существительные). У существительных среднего и женского рода одушевленность/неодушевленность в форме единственного числа не выражена – нужно рассматривать формы множественного числа: *вижу овец, насекомых* (Р. п. = В. п., одушевленные существительные); вижу книги, поля (И. п. = В.п ., неодушевленные существительные).

В отличие от русского языка, в котором категория одушевленности/неодушевленности имеет формальные средства выражения (парадигматические и синтагматические), в абазинском языке слова, обозначающие человека, семантически противопоставляются словам, обозначающим другие предметы.

В абазинском языке к классу человека относятся слова, обозначающие человека, то есть к классу человека относятся все имена, обозначающие *разумных:*

1) личные имена *(МухIамад, Дзадзуна, Хвыжьа, Уали, ТхIайцIыхв, МышвхIваджь, Къызылбакь, Къаблах);*

2) родство *(аба – «отец», аны – «мать», анща – «дядя по матери», айцала – «сосношница», абхъва – «свекр», анхъва – «свекровь», аща – «брат», ахща – «сестра», ахщапа – «племянник, рожденный от сестры», ахIлы – «родственник», анхъвпхIа – «золовка»);*

3) род занятий/профессия *(арыпхьагIв – «учитель», дзахгъвы – «портной/швея», жьи – «кузнец», арахвхца – «пастух»).*

Они отвечают на вопрос *дзачIвыйа? дызда? – «кто?»: пхIвыс – «женщина», анду – «бабушка», гвла – «сосед», гIвза/анбджьагIв – «друг/приятель», саби – «ребенок».*

В русском языке не всегда грамматические признаки одушевленности/неодушевленности соответствуют номинативным свойствам имени. В связи с этим некоторые существительные не обозначают живых существ, но по грамматическим свойствам входят в разряд одушевленных. Например:

1) слова: *мертвец, покойник* (но не *труп*);

2) названия мифических существ: *домовой, леший, ведьма, гном, фея, русалка, кикимора и т.п.;*

3) названия фигур в некоторых играх: *шар* (в речи бильярдистов: *послать шара в лузу*), *ферзь, туз, валет, козырь;*

4) обозначения игрушек, представленных в образе человека: *кукла, матрешка.*

Существительные, обозначающие нерасчлененную (собирательную) совокупность живых существ, являются грамматически неодушевленными *(вести за собой народ, отряд, войска, армии и т.п.).* В конструкциях типа *записаться в добровольцы, пойти в солдаты, избрать в депутаты* употребляется особая форма винительного падежа множественного числа, образованная по типу неодушевленных существительных (ср. обычную форму винительного падежа тех же существительных: *видеть добровольцев, учить солдат, верить в депутатов*).

Слова *вирус, микроб, бактерия* могут быть и одушевленными *(изучать вирусов, микробов, бактерий),* и неодушевленными *(изучать вирусы, микробы, бактерии).* Языковое сознание как бы колеблется, следует ли соотносить эти микроорганизмы с живыми существами.

Как и в русском языке, где не всегда грамматические признаки одушевленности/неодушевленности соответствуют номинативным свойствам имени, в абазинском языке к классу человека («разумных») относятся не только слова, обозначающие человека (разумного, способного мыслить). Также к классу человека примыкают и антропоморфные существа, представленные в УНТ в образе человека. К ним также задается вопрос *дзачIвыйа? дызда? – «кто?»: нажгIвыршIыдза/уыд – «колдунья/ведьма», алмасты – «ведьма», айныжв – «циклоп/великан».*

Остальные имена существительные в абазинском языке, обозначающие предметы как живой (кроме человека), так и неживой природы, а также выражающие абстрактные понятия, относятся к категории вещей (то есть к именам существительным, обозначающим «*неразумных*»). К ним задается вопрос *ачIвыйа? – «что?» (в том числе и к одушевленным, но не имеющим разума): ажьа – «заяц», кIвтIу – «курица», ацIла – «дерево», абна – «лес», бага – «лиса», квыджьма – «волк», рымдза – «стул», напIы – «рука», бзибара – «любовь», лашара – «свет», адгьыл – «земля», унагIва – «дом/жилище», пхара – «тепло/теплота», чвгьара – «зло/злость», маара – «солнце», уартралыц – «овощи».*

Таким образом, в абазинском языке у имен существительных значение имеет не категория одушевленности или неодушевленности, как в русском (выраженная формальными парадигматическими и синтагматическими средствами), а наличие или отсутствие разума у имен.

Проанализировав лингвистический аспект исследуемой проблемы, рассмотрим методику и объем понятия «одушевленные имена существительные», «неодушевленные имена существительные» в учебно-методических комплексах (УМК) «Классическая начальная школа», «Школа России», «Система развивающего обучения Л.В. Занкова». Выбор этих УМК обусловлен тем, что они реализуются в школах, где проводилось наше исследование.

Общим для всех рассмотренных нами УМК по данной теме является обязательная пропедевтическая работа по ознакомлению учащихся с категорией одушевленности/неодушевленности имен существительных, которая начинается уже в 1 классе при выполнении заданий, связанных с подбором слов, отвечающих на вопросы *кто? что?*

В УМК «Классическая начальная школа» со второго класса вводится понятие «имя существительное». Учащиеся продолжают упражняться в подборе слов, отвечающих на вопросы *кто? что?* При этом подбор этих слов обосновывается правилом: «Слова, которые называют людей и животных, отвечают на вопрос *кто? (кого? кому? кем? о ком?)*. Слова, которые называют все остальные предметы, отвечают на вопрос *что? (чего? чему? чем? чем?)*» [6].

В третьем классе работа с одушевленными/неодушевленными именами существительными строится по аналогии с той, что проводилась и во втором классе. Учащиеся усваивают следующее правило (определение): «Имена существительные, которые называют людей и животных, отвечают на вопрос *кто?* Остальные имена существительные отвечают на вопрос *что?*» [7].

В четвертом классе в УМК «Классическая начальная школа» данная тема не рассматривается.

Таким образом, в начальной школе (УМК «Классическая начальная школа») не вводится понятие «одушевленные/неодушевленные имена существительные». Младшие школьники учатся только правильно подбирать слова по вопросам *кто? что?*

Проанализируем методику ознакомления с категорией одушевленности/неодушевленности имен существительных по системе развивающего обучения Л.В. Занкова.

С понятиями «одушевленные имена существительные», «неодушевленные имена существительные» учащиеся встречаются во втором классе при изучении раздела «Имя существительное». После упражнения в определении имен существительных по вопросам *кто?* и *что?* вводится следующее определение: «Вопрос *кто?* ставится, когда речь идет о людях и животных. Такие существительные называются одушевленными: *охотник, медведь.*

Вопрос *что?* ставится, когда речь идет не о людях и животных. Такие существительные называются неодушевленными: *стол, стул, утро*» [8].

После введения понятия учащиеся упражняются в подборе слов по вопросам *кто? что? и* в разграничении одушевленных/неодушевленных имен существительных.

В последующих классах начальной школы по системе развивающего обучения Л.В. Занкова тема «Одушевленные и неодушевленные имена существительные» не рассматривается.

По УМК «Школа России» понятия «одушевленные имена существительные», «неодушевленные имена существительные» вводятся уже со второго класса. Сначала учитель проводит с учащимися подготовительную работу, предлагая подобрать слова к вопросу *кто?* и слова к вопросу *что?* Усвоению определения способствует выполнение упражнений, направленных, например, на систематизацию имен существительных по их лексическому значению и подобных им.

После выполнения такого рода упражнений учащиеся знакомятся с определением: «Вопрос *кто?* мы задаём к именам существительным, которые обозначают людей, животных: *(кто? ученик, девочка, петух).* Такие имена существительные называются одушевленными» [9].

Далее учащиеся упражняются в подборе одушевленных имен существительных.

После вводится понятие «неодушевленные имена существительные». Учащимся предлагается следующее определение: «Вопрос *что?* мы задаем к именам существительным, которые не обозначают людей и животных: *(что?) пе-*

нал, сахар, картина. Такие имена существительные называются неодушевленными» [9].

Далее учащиеся тренируются в подборе и определении неодушевленных имен существительных, выполняя разнообразные упражнения.

В третьем классе учащиеся повторяют, что «одушевленные имена существительные обозначают людей и животных. В начальной форме эти имена существительные отвечают на вопрос *кто? Игорь, ребята, художник, аист.* Остальные имена существительные называются неодушевленными. В начальной форме они отвечают на вопрос *что? Земля, пальто, воздух, музыка»* [10].

Таким образом, анализ учебно-методических комплексов по изучению данной темы позволяет сделать следующий вывод: суть объяснения темы сводится к уяснению детьми информации о том, что слова, обозначающие людей и животных, относятся к одушевленным, все другие слова – к неодушевленным. Учащиеся должны научиться определять категорию одушевленности/неодушевленности у имен существительных по семантической принадлежности, уметь подбирать слова по указанной категории.

Отличительным в методике изучения темы «Одушевленные и неодушевленные имена существительные» в рассмотренных нами УМК является следующее:

1) в некоторых УМК не вводится понятие «одушевленность/неодушевленность» (например, УМК «Классическая начальная школа»);

2) в УМК системы развивающего обучения по Л.В. Занкову и в УМК «Школа России» понятия «одушевленные имена существительные», «неодушевленные имена существительные» вводятся во втором классе;

3) в УМК «Школа России» на изучение каждого понятия – «одушевленные имена существительные» и «неодушевленные имена существительные» – отводится отдельный урок. В УМК по развивающей системе обучения эти понятия рассматриваются на одном уроке, раскрываются в одном определении.

Кроме того, необходимо отметить, что в рассмотренных УМК даже при изучении падежей имен существительных младших школьников не обучают разграничивать одушевленные и неодушевленные имена существительные по грамматическим признакам.

Таким образом, методика изучения данной темы включает следующие этапы:

1. Анализ языкового материала. На этом этапе учащимся предлагаются слова (имена существительные), которые необходимо распределить на две группы: слова, отвечающие на вопрос *кто?*, и слова, отвечающие на вопрос *что?* (в устной или письменной форме).

2. Выявление существенных признаков. На этом этапе учащиеся проводят наблюдение над словами и вместе с учителем делают выводы о том, по каким признакам они относят одни имена существительные к одушевленным, а другие – к неодушевленным.

3. Формулирование определения. На этом этапе учитель с учащимися формулирует определение и сравнивают его с определением из учебника.

4. Закрепление полученных знаний, выработка необходимых умений. На данном этапе отрабатываются необходимые умения и навыки, являющиеся составной частью языковой компетенции, формирование которой происходит при изучении русского языка.

Представим фрагмент урока по теме «Одушевленные и неодушевленные имена существительные».

1-й этап. Учащимся предлагается выполнить следующее задание: распределить слова в два столбика. В первый столбик записать слова, отвечающие на вопрос *кто?*, во второй – слова, отвечающие на вопрос *что?*

Соловей, машина, небо, книга, муравей, девочка, стол, учительница, медведь, кувшин, бабушка, кошка, вода, пианино, леший, село.

Кто? Что?

2-й этап. Анализ слов каждой группы слов и выделение существенных признаков.

– Какие слова вы записали в первый столбик? Во второй столбик?

– Что обозначают существительные первого столбика? Второго столбика?

3-й этап. Обобщение полученных наблюдений, формулирование определения.

В результате своих наблюдений учащиеся должны прийти к следующим выводам:

– Существительные первого столбика обозначают людей и животных.

– Существительные второго столбика обозначают различные предметы, то есть, не обозначают людей и животных.

После чего учитель обобщает ответы обучающихся и формулирует следующий вывод: имена существительные, которые отвечают на вопрос *кто?* называются одушевленными; имена существительные, которые отвечают на вопрос *что?* – неодушевленными. Далее дети знакомятся с определением в учебнике.

4-й этап. Закрепление полученных знаний при выполнении упражнений.

Мы провели исследование процесса изучения темы «Одушевленные и неодушевленные имена существительные» учащимися-билингвами вторых классов МКОУ «СОШ № 2 а. Псыж», МКОУ «СОШ а. Кубина», МКОУ «СОШ а. Кара-Паго», МКОО «СОШ а. Эльбурган» Карачаево-Черкесской Республики. Эти школы находятся в муниципальных поселениях компактного проживания абазин. Классы на 90 – 100% состоят из учащихся этой национальности. Многие из них являются не только билингвами – обучение в школах ведется на русском языке, одновременно преподается в качестве родного абазинский язык, но и полилингвами, так как часть абазинских детей хорошо владеет и черкесским языком, особенно в семьях со смешанными браками. Анализ результатов нашего исследования позволил выявить не только достаточно большое количество ошибок, допускаемых детьми при определении одушевленных и неодушевленных имен существительных, и как следствие – речевых ошибок с этими словами при составлении самостоятельных текстов, но и понять их причины.

Таким образом, мы пришли к выводам, которые помогают определить природу затруднений, возникающих у младших школьников-билингвов при изучении данной темы.

Во-первых, налицо явление интерференции – следствие контактирования языков, когда знание родного языка (в нашем случае абазинского, в котором нет понятия одушевленности/неодушевленности в том значении, в котором его изучают на уроках русского языка) накладывает определенный отпечаток на оперирование русским языком, приводит к отклонениям от его норм в речи младших школьников. Например, определяя одушевленность/неодушевленность слова *птица,* некоторые учащиеся-билингвы, отнесли его к неодушевленным именам существительным, так как в абазинском языке данное слово относится к классу «вещей» (к классу «неразумных»).

Во-вторых, несоответствие разграничения одушевленных и неодушевленных имен существительных в родном языке учащихся и в русском языке.

В-третьих, причиной некоторых ошибок становится еще достаточно узкий кругозор учащихся-билингвов начальной школы и, соответственно, бедность их словарного запаса. Например, не все учащиеся знают, что *колибри, тетерев* – это птицы, *махаон* – бабочка. Поэтому при определении категории одушевленности/неодушевленности в таких случаях дети часто ошибаются.

С учетом проведенного исследования методики преподавания темы «Одушевленные и неодушевленные имена существительные» в различных УМК, анализа ошибок и причин их возникновения у младших школьников-билингвов при изучении данной темы, мы разработали следующие методические рекомендации:

1. На 1-м этапе при объяснении темы «Одушевленные, неодушевленные имена существительные» мы предлагаем учителю самостоятельно распределить слова в два столбика, далее проводить анализ этих слов.

Задание: внимательно прочитайте слова каждого столбика.

Кто?	Что?
соловей	*машина*
муравей	*небо*
девочка к	*нига*
учительница	*стол*
медведь	*кувшин*
бабушка	*вода*
кошка	*пианино*
леший с	*ело*

2. На 2-м этапе проводится анализ слов каждого столбика и выясняется, что обозначают слова каждого столбика, на какие вопросы они отвечают.

Изменение содержания работы на 1-м и 2-м этапах мы обосновываем тем, что, по наблюдениям учителей, именно на этих этапах у учащихся-билингвов возникает больше всего ошибок по соотнесению имен существительных с категорией одушевленности/неодушевленности. Это обусловлено разницей семантических и грамматических признаков разграничения одушевленных/неодушевленных имен существительных в русском и абазинском языках. Поэтому мы считаем целесообразным предлагать младшим школьникам-билингвам готовый языковой материал (уже сгруппированные по признаку одушевленности и неодушевленности имена существительные), затем проводить с ними аналитическую работу, направленную на выявление существенных признаков категории одушевленности/неодушевленности у предложенных слов. При этом мы считаем необходимым обязательное проведение сравнительного анализа того, как бы эти слова распределялись по аналогичным группам в абазинском языке.

Практика показала, что современные дети даже на начальном этапе обучения способны под чутким руководством учителя проводить не только наблюдения над лексическим материалом, но и делать самостоятельные умозаключения о разнице в трактовке одушевленных и неодушевленных предметов в русском и абазинском языках.

3. На 3-м и 4-м этапах содержание работы над темой «Одушевленные, неодушевленные имена существительные» существенно не изменяется.

4. Кроме этого, мы настоятельно рекомендуем проводить скрупулезную работу над ошибками (допускаемыми как в устной речи, так и в письменных работах), способствующую пониманию детьми причин неправильного употребления в речи одушевленных и неодушевленных имен существительных, прибегать к элементам сравнительного анализа употребления данных слов в русском и абазинском языках. И, конечно, неустанно должна проводиться работа по обогащению и активизации русского словарного запаса младших школьников-билингвов.

Библиографический список

1. *Закон КЧР от 14.06.1996 № 104-XXII.* Ст. 1. Available at: http://docs.cntd.ru/document/802053301
2. Алимов В.В. *Интерференция в переводе*: учебное пособие. Москва, 2005.
3. Табулова Н.Г. *Грамматика абазинского языка. Фонетика и морфология*. Черкесск, 1976.
4. Клычев Р.Н. *Абазинский литературный язык: Поиски и находки*. Карачаевск, 2000.
5. Монина Т.В. и др. *Современный русский язык*. Москва, 2001.
6. Рамзаева Т.Г. *Русский язык*. 2 класс: учебник: в 2 ч. Москва, 2013; Ч. 2.
7. Рамзаева Т.Г. *Русский язык*. 3 класс: учебник: в 2 ч. Москва, 2013; Ч. 2.
8. Полякова А.В. *Русский язык*. 3 класс: учебник: в 2-х ч. Москва, 2012; Ч. 1.
9. Канакина. В.П. *Русский язык*. 2 класс: учебник: в 2-х ч. Москва, 2017; Ч. 2.
10. Канакина В.П. *Русский язык*. 3 класс: учебник: в 2-х ч. Москва, 2013; Ч. 2.

References

1. *Zakon KChR ot 14.06.1996 № 104-XXII.* St. 1. Available at: http://docs.cntd.ru/document/802053301
2. Alimov V.V. *Interferenciya v perevode*: uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
3. Tabulova N.G. *Grammatika abazinskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Cherkessk, 1976.
4. Klychev R.N. *Abazinskij literaturnyj yazyk: Poiski i nahodki*. Karachaevsk, 2000.
5. Monina T.V. i dr. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva, 2001.
6. Ramzaeva T.G. *Russkij yazyk*. 2 klass: uchebnik: v 2 ch. Moskva, 2013; Ch. 2.
7. Ramzaeva T.G. *Russkij yazyk*. 3 klass: uchebnik: v 2 ch. Moskva, 2013; Ch. 2.
8. Polyakova A.V. *Russkij yazyk*. 3 klass: uchebnik: v 2-h ch. Moskva, 2012; Ch. 1.
9. Kanakina. V.P. *Russkij yazyk*. 2 klass: uchebnik: v 2-h ch. Moskva, 2017; Ch. 2.
10. Kanakina V.P. *Russkij yazyk*. 3 klass: uchebnik: v 2-h ch. Moskva, 2013; Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 27.05.20

УДК 81-139 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00531

Larina T.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy (Voronezh, Russia)*
Nerovnaya N.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy (Voronezh, Russia)*
Kalgina E.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy (Voronezh, Russia)*

IMPOVING THE QUALITY OF TRAINING CADETS IN MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION WITH A GENDER APPROACH. The article studies peculiarities of gender training and analysis of the structure and functioning of the speech zone of the brain of men and women. The article analyzes the scientific research of neuropsychologists, psychologists and teachers on this problem. It is noted that knowledge of the peculiarities of the speech parts of the male brain, taking into account gender and age differences in the cognitive and emotional spheres helps a foreign language teacher to build a strategy for working with a male audience, select appropriate forms, methods and techniques. The authors conclude that the use of active teaching methods and techniques, linguosystematizing strategies, as well as taking into account the age and gender characteristics of students contribute to improving the quality of teaching a foreign language.

Key words: **gender, brain speech area, teaching foreign languages, methods, techniques, forms.**

Т.В. Ларина*, д-р пед. наук, зав. каф. ВУНЦ ВВС «ВВА имени Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж*
Н.А. Неровная*, канд. филол. наук, доц., ВУНЦ ВВС «ВВА имени Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж*
Е.А. Калгина*, канд. ист. наук, доц., ВУНЦ ВВС «ВВА имени Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж*

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена особенностям гендерного обучения и анализу устройства и функционирования речевой зоны мозга мужчин и женщин. В статье дан анализ научных изысканий нейропсихологов, психологов и педагогов на данную проблему. Отмечается, что знание особенностей речевых отделов мозга мужчины, учет гендерных и возрастных различий в когнитивной и эмоциональной сферах помогает преподавателю иностранного языка выстраивать стратегию своей работы с мужской аудиторией, отбирать соответствующие формы, методы и приёмы. Авторы приходят к выводу, что применение активных методов и приемов обучения, лингвосистематизирующих стратегий, а также учет возрастных и гендерных особенностей обучающихся способствует повышению качества обучения иностранному языку.

Ключевые слова: **гендер, речевая зона мозга, обучение иностранным языкам, методы, приёмы, формы.**

Повышение качества подготовки будущих офицеров, всестороннее развитие системы военного образования регулярно становятся объектами внимания руководства страны и Министерства обороны. В Указе президента Российской Федерации от 7.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» говорится, что при разработке национального проекта в сфере образования в 2024 году необходимо обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Для достижения этой цели предлагается решить задачи по «внедрению новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс» [1].

Одним из условий решения этой задачи, на наш взгляд, является учет индивидуальных психофизиологических и возрастных особенностей учащихся, личностно ориентированный и гендерный подходы. Сам по себе гендерный подход в образовании не является открытием. Именно такая форма обучения была исторически приемлема в различных странах, так как общество ставило разные цели и задачи при обучении представителей разных полов. Изменения в жизни общества сказались и на системе образования – произошла унификация раздельного обучения, что имело много положительных сторон, как социальных, так и экономических. Но неоспоримым является тот факт, что мужчины и женщины имеют разную систему работы мозга, они развиваются разными темпами, по-особенному усваивают информацию. Согласно нейропсихологам В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман, которые отмечают, что «проанализировав биотоки мозга у совсем крошечных малышей и взаимодействие электрических потенциалов разных областей коры головного мозга: моторных, зрительных, слуховых или ассоциативных, можно с большой долей вероятности сказать, какого пола этот ребенок»[2, с. 7].

Анализ работ множества психологов и педагогов, таких как Б.Е. Алексеев, Т.А. Араканцева, А.И. Белкин, С.Л. Бем, Ш. Берн, В.А. Геодакян и др., позволяет сделать вывод о явно выраженной асимметрии между мужчинами и женщинами. Так, профессор В.П. Симонов проводит четкие различия между мужчинами и женщинами на генетическом, физическом, когнитивном, психологическом и коммуникативном уровнях и полагает, что учет гендерных различий при организации образовательного процесса должен привести к более успешному усвоению учебного материала [3]. На наш взгляд, особенно важно учитывать психологические различия в когнитивной сфере юношей и девушек.

Согласно исследованиям В.А. Геодакян, В.Д. Еремеевой, Т.П. Хризман, В.Е. Каган, В.Н. Клейн, Д.В. Колесовой, С. Спрингер, Г. Дейч, M. Colthtart, E. Hult и др., у юношей более развито правое полушарие, отвечающее за распознавание и анализ зрительных образов, форм и структур предметов. Они имеют преимущественно кратковременную память, обладают абстрактным мышлением. У них доминирует визуальный обзор пространственных образов по вертикали, в отличие от представительниц женского пола, у которых горизонтальное воспри-

ятие образов. Обучающимся мужского пола свойственны качественный подход к изучению учебного материала и синтетический подход, позволяющий обобщать на рациональной основе склонность к диалогово-дискуссионной деятельности, азартности. При обучении они отдают предпочтение схемам, графикам, опорным конспектам и др. У них высокая скорость концентрации внимания, особенно в критических ситуациях, более развиты математические способности, и они предпочитают практическую деятельность. И, наоборот, у обучающихся женского пола визуальное восприятие информации в первую очередь по горизонтали, и доминирует количественный подход к обучению. Им свойственны стройность и четкость анализа, а также конкретность мышления, аналитичность, умение выстраивать мыслительный процесс на эмоционально-чувственной основе. Проявляется склонность к алгоритму, шаблону и исполнительности. В речи проявляется пристрастие к монологу и повествованию. У девушек сильная тяга к вербальной деятельности, более развиты эстетические потребности и способности к языкам. Следует отметить, что девушки учатся более ровно, чем юноши [3, с. 7 – 8]. Способы познания действительности также различаются – у девушек это, преимущественно, аудиальный способ, у юношей – визуальный [4, с. 6].

Кроме того, нам представляется особенно важным учет возрастных особенностей обучающихся, акцент на котором делается при личностно ориентированном подходе в обучении, представителями которого являются Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др. Многие ученые, характеризуя социальную ситуацию развития в ранней юности, отмечают, что на этом этапе обучающийся занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым. Согласно Л.И. Гольбиной и В.Н. Панферову, на физическом и когнитивном плане уровень одних функций и процессов в ходе развития повышается – это объем поля зрения, глазомер, дифференцированное узнавание, пространственное представление, внимание. Понижается уровень остроты зрения, кратковременная зрительная память. Отдельные функции стабилизируются – наблюдательность, общее интеллектуальное развитие. Практический опыт работы показал, что обучающиеся студенческого возраста часто задают вопросы, склонны к установлению причинно-следственных связей, критичны к содержанию получаемых знаний. Интересуются материалом, требующим самостоятельного обдумывания, ценят его нестандартную подачу, что способствует интеллектуальному развитию и ведет к обобщению знаний и поиску общих закономерностей. Молодые люди проявляют интерес к интеллектуальным играм, готовы часами спорить на отвлеченные темы.

Изучение возрастных и гендерных характеристик обучающихся позволило нам перейти к главной теме нашего исследования и выявить основные аспекты обучения на основе гендерного подхода. Анализ научных работ показал, что вопросам гендерного обучения и воспитания посвящены работы Л.А. Лукинской [6], Л.П. Окуловой [7], Ю.С. Тукачевой [8], Л.П. Шустовой [9], Коновалевской Т.В. [10] и др. Согласно исследованиям Т.В. Коновалевской, «сущность гендерного подхода в образовании заключается в переосмыслении способов и методов подачи учебной информации в контексте значимости определенной учебной дисциплины через призму женского и мужского восприятия» [10].

Педагоги высшей школы часто сталкиваются с однополым контингентом, когда преподавание ведется на специальностях, до сих пор преимущественно считающимися мужскими или женскими. Например, такая ситуация складывается в системе военного образования, где в основном обучаются представители мужского пола. Сложности возникают там, где мужскую аудиторию необходимо обучить предметам, которые традиционно считаются женской прерогативой, таким как иностранный язык.

Учёными доказано, что речевые зоны мозга мужчин и женщин устроены и функционируют по-разному. Так, в работах отечественного нейропсихолога Э.А. Симерницкой приводится анализ типов функциональной асимметрии и особенностей межполушарного взаимодействия [11, с. 177]. Согласно исследованиям американских психологов А. Пиз и Б. Пиз [12], у мужчин нет особого отдела речи, в отличие от женщин, у которых есть две области речи сразу в двух полушариях. У мужчин речью заведует вся левая сторона мозга. Вследствие этого у мальчиков хуже произношение, чем у девочек. В речи мужчин меньше тонов, чем у женщин, и они хуже копируют интонацию другого языка. Наличие особой области позволяет девочкам быстрее усваивать языковой материал – лексику, грамматику, пунктуацию, орфографию. Это объясняет также то, по какой причине у большинства женщин почерк и письменная речь лучше, чем у мужчин. У них меньше страха сделать ошибку, легче избавиться от языкового барьера, им гораздо легче дается заучивание аутентичных текстов на иностранном языке.

С целью применения наиболее эффективных методов при обучении иностранному языку были проанализированы психолого-педагогические источники, позволившие отметить, что мозг мужчин специализирован и обладает способностью сортировать и складировать информацию, они предпочитают выражаться короткими, структурно оформленными предложениями и высказывать за один раз только одну четкую мысль. Говорят буквально и по существу, стараясь не использовать намёки, в диалогах в основном предпочитают говорить по очереди. Тем не менее, как отмечают исследователи, в ходе эволюции в задней части левого полушария мозга мужчины возникла особая область, отвечающая за словарь. Поэтому для мужчин особо важен смысл слова – они используют терминологические определения, чтобы получить преимущество перед другим мужчиной. Четкая формулировка мысли крайне важна для мужчины. Как правило, в речи мужчин меньше экспрессивности как лексической, так и эмоциональной, стиль выражения – нейтральный [10, с. 127].

Безусловно, знание таких особенностей речевых отделов мозга мужчины, учет гендерных и возрастных различий помогает преподавателям, а именно преподавателям иностранного языка, выстраивать стратегию своей работы с мужской аудиторией, отбирать соответствующие методы и приёмы. На кафедре иностранных языков ВУНЦ ВВС «ВВА им. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» преподавателями накоплен богатый опыт работы с мужской аудиторией – курсантами. На этапе организации знакомства с языковым и речевым материалом преподаватели предпочитают представлять курсантам основное содержание темы, не распыляясь на детали. Для обеспечения усвоения и запоминания материала применяется деятельностный подход к обучению, в рамках которого выделяются наглядные, практические, дедуктивные, репродуктивные, проблемно-поисковые методы, а также методы, побуждающие и мотивирующие учебную деятельность (игры, обсуждения, остропроблемные ситуации и др.). Большое внимание уделяется применению технических средств обучения, так как это позволяет привлечь внимание курсантов и повысить интерес и мотивацию к изучению иностранного языка. Красочная и информативная презентация на занятии является большим подспорьем для преподавателя, так как позволяет значительно расширить материал учебного пособия и дополнить его таким образом, чтобы сформировать у обучающегося более устойчивый навык и подвести его к способности продуцировать диалогические и монологические высказывания по изучаемой теме. Для этих целей преподавателями кафедры разработаны учебно-методические материалы, наглядно демонстрирующие основное содержание темы (рис. 1).

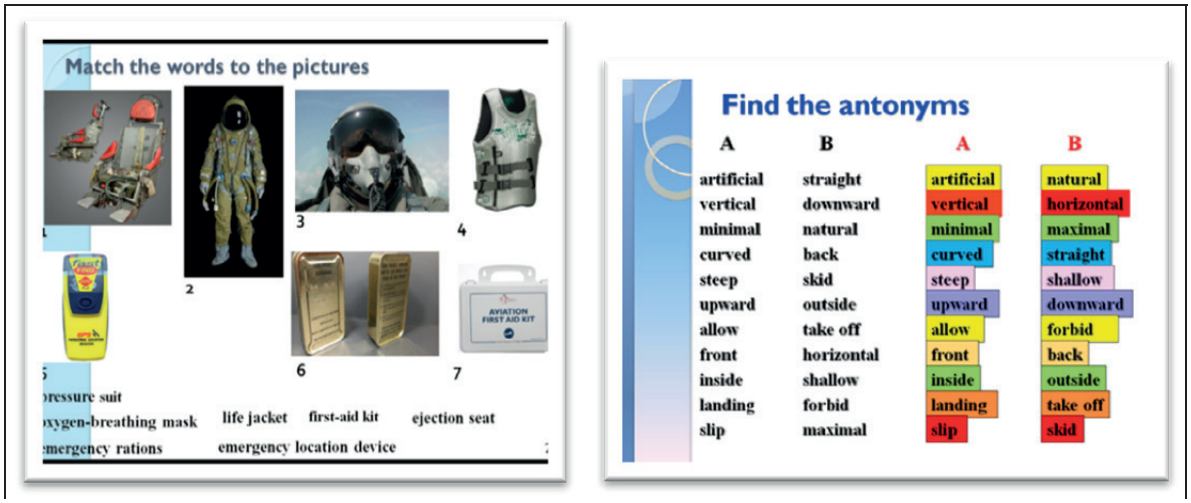


Рис. 1. Задания по теме «Life-support system»

Придерживаясь рекомендаций психологов [9, с. 5; 11], преподаватели кафедры иностранных языков в презентациях применяют вертикальное расположение значимых элементов изучаемого материала (рис. 1).

Так как мужчинам свойственна склонность к логическому представлению информации, курсантам часто предлагается заполнить таблицы, схемы на основе прочитанного текста и затем воспроизвести основное содержание с опорой

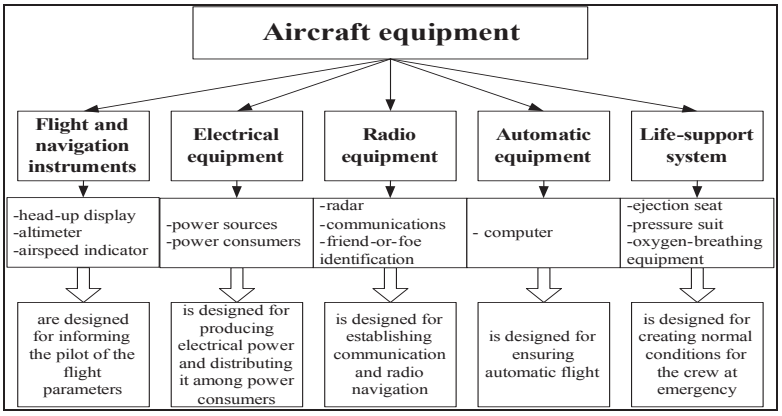


Рис. 2. Таблица с информацией из текста «Aircraft equipment»

на полученную схему или таблицу. Так, например, при изучении темы «Aircraft equipment classification» («Классификация оборудования воздушного судна») вначале курсантам предлагается заполнить таблицу, используя информацию из текста, а затем воспроизвести содержание темы с опорой на полученную таблицу (рис. 2).

При изучении темы «Pressure type flight instruments» («Пилотажные приборы, работающие на основе давления») курсантам предлагается ответить на вопрос по изученной теме с опорой на схему (рис. 3).

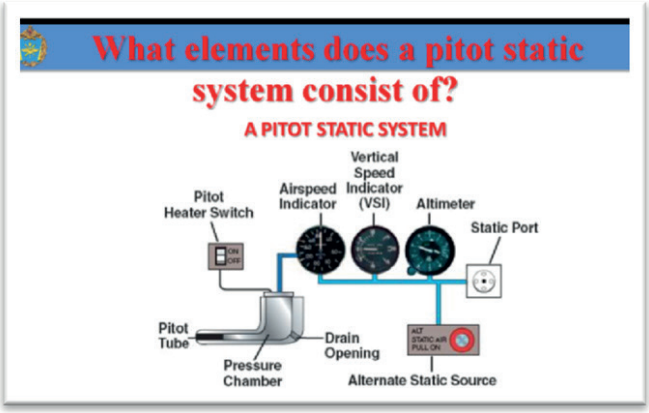


Рис. 3. Контроль изученной темы «Pressure type flight instruments» с опорой на схему

При обучении монологическому высказыванию преподаватели кафедры избегают слишком сложных конструкций и учат курсантов составлять чёткие, краткие по содержанию, но ёмкие по смыслу предложения. Так, например, при изучении языка специальности на 4-м курсе курсанты учатся формулировать краткие предложения о функциях и назначении различных приборов и систем самолёта. При этом им могут предлагаться задания-опоры, в которых необходимо правильно расставить словоформы, предлоги или союзы, чтобы получилось связное высказывание, которое можно использовать при подготовке монологического сообщения (рис. 4).

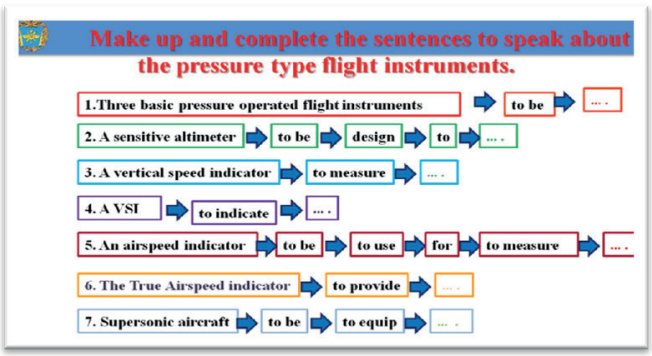


Рис. 4. Задания-опоры для подготовки монологического сообщения

Как было описано выше, большая часть обучающихся мужского пола имеет трудности с произношением, интонированием. В таком случае преподаватели используют достаточно распространенное упражнение «Снежный ком». Преподаватель произносит слово, а курсанты повторяют его друг за другом по цепочке. Также формированию произношения помогает прослушивание аудиозаписей и произношение слов вместе или вслед за диктором.

Навык аудирования развивается на коротких текстах в виде моно- и диалогов по изучаемой теме и при просмотре видеофрагментов, которые отбираются с целью закрепления основного материала занятия. Тексты для аудирования включают военно-профессиональную и авиационно-техническую тематику с разработанными заданиями по заполнению схем или таблиц на основе услышанного.

Структурное изложение информации применяется и при обучении письменной речи в виде составления кратких аннотаций к прочитанным текстам (2 – 3 предложения), заполнения бланков, форм или таблиц.

С целью развития навыка говорения, выработки умения держаться перед аудиторией и вести беседу на занятиях иностранного языка преподавателями кафедры практикуется проведение дискуссий. На таких занятиях курсанты представляют проект по изученной теме, отвечают на вопросы «из зала», закрепляют использование фраз-клише для подобных ситуаций. Практика показала, что проведение дискуссий помогает курсантам преодолеть психологический барьер, закрепить полученные знания и умения. Такие занятия имеют высокий индекс продуктивности и мотивации.

Учитывая склонность обучающихся мужского пола к установлению причинно-следственных связей, тягу к обобщению и поиску общих закономерностей, как было описано выше, для повышения мотивации к говорению курсантам не даются готовые решения определенных задач, а предлагается самим сделать вывод о конкретном явлении, например, рассказать о поведении воздушного судна в воздухе на основе имеющихся у них теоретических знаний по предмету.

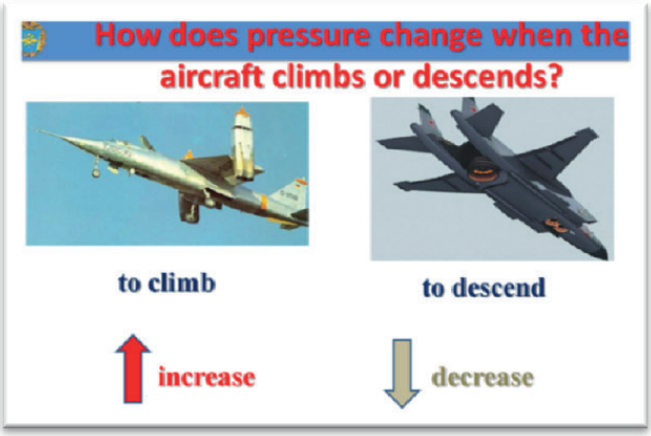


Рис. 5. Демонстрация теоретических знаний из профессиональной области

Так как мужчинам в жизни часто приходится демонстрировать проявление силы, независимости и состязательности, эти качества присущи им и на занятиях. Преподаватель может легко их использовать, устраивая конкурсы, соревнования, квесты, задавая вопросы, которые требуют применения как базовых знаний в целом, так и логического мышления для вовлечения в работу как можно большего количества обучающихся. Так, например, в ходе рубежного контроля с большим успехом преподаватели применяют задания в форме квеста, который имеет большую популярность у молодежи. В ходе выполнения заданий курсантам необходимо не только решать логические и интеллектуальные задачи на иностранном языке, применяя все знания о современных системах вооружения, но и выстраивать тактику дальнейших действий, соревнуясь друг с другом за количество выигранных боеприпасов и конечную победу. Такие занятия мотивируют не только курсантов к дальнейшему изучению иностранного языка, но и преподавателя к составлению новых видов дидактических материалов, поиску новых заданий и упражнений, завязанных на одну общую идею, которые позволяют сделать занятие целостным и комплексным для обучающихся данной категории.

Для подтверждения гипотезы о том, что для повышения качества обучения представителей мужского пола необходим определенный подход, был проведен эксперимент в курсантских группах 4 курса. В контрольной группе тема «Aircraft gyroscopic flight instruments» («Гироскопические пилотажные приборы воздушного судна») изучалась только на основе материала учебного пособия, использовались традиционные методы обучения, такие как чтение, перевод, пересказ прочитанного. В экспериментальной группе та же тема изучалась с помощью метода визуализации (использовалась информативная презентация с иллюстрациями), с применением метода дедукции, метода анализа изученной информации, систематизации материала в форме проекта, плана-конспекта,

ответа в форме таблиц и схем. В экспериментальной группе 95% обучающихся продемонстрировали активное участие в работе на занятии, стремление выразить свое мнение и показать свои знания. В ходе опроса изученного материала обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали высокие результаты. Так, 70% обучающихся овладели материалом темы на оценку «отлично», 25% получили оценку «хорошо» и 5% – оценку «удовлетворительно». В контрольной группе только 65% курсантов показали желание активно работать на занятии, 50% курсантов получили оценку «отлично», 15% ответили на оценку «хорошо», 25% – на оценку «удовлетворительно» и 10% не усвоили изученный материал.

Таким образом, эксперимент показал, что учет гендерных и возрастных особенностей целевой аудитории, применение активных методов и приемов обучения, лингвосистематизирующих стратегий способствует успешному обучению иностранному языку мужской аудитории, что в целом обеспечивает повышение качества обучения будущих офицеров. Практический опыт работы в военном вузе показывает, что одной из главных задач руководящего и профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений является обеспечение качества обучения, которое формируется непосредственно деятельностью любого учебного заведения и напрямую зависит от внутренней системы гарантий качества.

Библиографический список

1. Ларина Т.В. *Педагогическая система обеспечения качества военно-профессионального образования курсантов военных вузов*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Воронеж, 2015.
2. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. *Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам*. Санкт-Петербург, 2001.
3. Симонов В.П. Сущность гендерных различий и их учёт в образовательном процессе. *Вестник МГОУ*. 2014; № 1. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=21421426
4. Скосырская Т.С. Определение и основные особенности гендерного воспитания. *Педагогическое обозрение*. 2013; №1-2 (131-132): 6.
5. Кручинин В.А., Комарова Н.Ф. *Психология развития и возрастная психология*: учебное пособие для вузов. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2016.
6. Лукинская Л.А. Преодоление гендерных противоречий в системе высшего профессионального образования. *Образование и наука*. 2012; № 1 (90): 106 – 114.
7. Окулова Л.П. Гендер в системе отечественного образования. *Грани познания: электронный научно-образовательный журнал ВГПУ*. 2010; № 2 (7). Available at: http://grani.vspu.ru/files/publics/169_st.pdf
8. Тукачева Ю.С. Гендерный подход к развитию личности в сфере образования. *Женщина в российском обществе*. 2011; № 4 (61): 59 – 66.
9. Шустова Л.П., Дюльдина Ж.Н. Проблема гендера в педагогических исследованиях. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; № 5-3: 629 – 633.
10. Коноваленская Т.В. Гендерный подход к организации процесса обучения в вузе. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2010; Ч. II, № 2: 52 – 58.
11. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости. *Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития*. Санкт-Петербург: Питер, 2001: 177 – 185.
12. Пиз А., Пиз Б. *Язык взаимоотношений. Мужчина/женщина*. Москва, 2003.

References

1. Larina T.V. *Pedagogicheskaya sistema obespecheniya kachestva voenno-professional'nogo obrazovaniya kursantov voennyh vuzov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2015.
2. Eremeeva V.D., Hrizman T.P. *Mal'chiki i devochki – dva raznyh mira. Nejropsihologi – uchitelyam, vospitatelyam, roditelyam, shkol'nym psihologam*. Sankt-Peterburg, 2001.
3. Simonov V.P. Suschnost' gendernyh razlichij i ih uchet v obrazovatel'nom processe. *Vestnik MGOU*. 2014; № 1. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=21421426
4. Skosyrskaya T.S. Opredelenie i osnovnye osobennosti gendernogo vospitaniya. *Pedagogicheskoe obozrenie*. 2013; №1-2 (131-132): 6.
5. Kruchinin V.A., Komarova N.F. *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Nizhnij Novgorod: NNGASU, 2016.
6. Lukinskaya L.A. Preodolenie gendernyh protivorechij v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2012; № 1 (90): 106 – 114.
7. Okulova L.P. Gender v sisteme otechestvennogo obrazovaniya. *Grani poznaniya: `elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGPU*. 2010; № 2 (7). Available at: http://grani.vspu.ru/files/publics/169_st.pdf
8. Tukacheva Yu.S. Gendernyj podhod k razvitiyu lichnosti v sfere obrazovaniya. *Zhenschina v rossijskom obschestve*. 2011; № 4 (61): 59 – 66.
9. Shustova L.P., Dyul'dina Zh.N. Problema gendera v pedagogicheskih issledovaniyah. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; № 5-3: 629 – 633.
10. Konovalevskaya T.V. Gendernyj podhod k organizacii processa obucheniya v vuze. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: sbornik statej po materialam II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2010; Ch. II, № 2: 52 – 58.
11. Simernickaya `E.G. Nejropsihologicheskaya diagnostika i korrekciya shkol'noj neuspevaemosti. *Psihodiagnostika i korrekciya detej s narusheniyami i otkloneniyami razvitiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001: 177 – 185.
12. Piz A., Piz B. *Yazyk vzaimootnoshenij. Muzhchina/zhenschina*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00532

***Navrazova M.R.,** postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru*

FOLK CULTURE AS A MEANS OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS. The article is dedicated to a problem of using the pedagogical potential of popular culture in the aesthetic education of schoolchildren. The nature of popular culture and the creative activities of teenagers, during which they use traditional images of folk art, help to form a sense of unity, allow the person to become a part of history, to become involved in the system of relationships between people from the past, to get closer to nature and to realize their own unity with the world around them. The authors do an analysis of psychological and pedagogical literature to define the basics and importance of popular culture in the aesthetic education of the younger generation. The main areas of aesthetic education of schoolchildren based on the pedagogical potential of popular culture have been defined. Particular attention is paid to the selection of general, special and unique in the aesthetic education of schoolchildren on the basis of the inclusion of popular culture in the educational process of the school and art school in the system of additional education.

Key words: **folk culture, aesthetic education, folk art, pedagogical potential, art school.**

***М.Р. Навразова**, аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: Uma-sh@mail.ru*

НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена проблеме использования педагогического потенциала народной культуры в эстетическом воспитании школьников. Авторы на основе анализа психолого-педагогической литературы определили сущность и значение народной культуры в эстетическом воспитании подрастающего поколения. Определены основные направления эстетического воспитания школьников с опорой на педагогический потенциал народной культуры. Особое внимание обращается на выделение общего, особенного и единичного в эстетическом воспитании школьников на основе включения народной культуры в учебно-воспитательный процесс школы и школы искусств в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: **народная культура, эстетическое воспитание, народное искусство, педагогический потенциал, школа искусств.**

Современная школа работает в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, согласно которому основной целью деятельности педагогов является содействие учащимся в достижении предметных, метапредметных и личностных результатов. Достижение учащимися личностных результатов является, по сути, основной целью воспитательной деятельности педагогов. В соответствии с требованиями стандарта к личностным результатам относятся: воспитание российской гражданской идентичности, ответственное отношение к учебе, целостность мировоззрения, освоение социальных норм, правил по-

ведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, развитие морального сознания, нравственных чувств и нравственного поведения, развитие эстетического сознания через усвоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера. Эстетическое воспитание учащихся мы рассматриваем как систематический и целенаправленный процесс организации их жизнедеятельности, которая способствует развитию эстетических чувств. В программе духовно-нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения в Чеченской Республике подчеркивается, что воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание) являются важными направлениями деятельности образовательных организаций [1 – 5].

Стратегия развития воспитания в России, рассчитанная на сроки до 2025 г., говорит: приобщение подростков к культурному наследию опирается на эффективное внедрение российского культурного наследия, включая литературу, музыку, художественное искусство, театр и кинематографию; воспитание в подростках уважения к обычаям, народной культуре и традициям, к языкам народов, которые проживают на территории РФ; повышение доступности литературы для детей, приобщение подростков к классике и современному искусству, к отечественным и зарубежным произведениям литературы и искусства; формирование условий, необходимых для большей доступности различных театров и музеев; формирование условий, позволяющих сохранять, поддерживать и развивать этнические культурные традиции и народное творчество [6].

Обосновывая необходимость применения принципов народной педагогики и национальной культуры, наука говорит о ключевых архетипических элементах, которые свойственны любой национальной культуре. Эти начала всегда находят отражение в народном искусстве. К ним относятся преемственность и природосообразность, коллективность, единство образной картины мира, синкретичность.

Как подчеркивают исследователи (Д.М. Абдуразакова, Ш.М.-Х. Арсалиев, Р.А. Алиханова, И.В. Мусханова, Ш.А. Мирзоев, З.М. Магомедова, М.А.Некрасова и др.), народное искусство продолжает сохранять живую связь с землей, природой и этнической общностью, оно определяет сознание личности, ощущающей собственную причастность к народному целому, свое место в космосе. Из этой данности вытекают космизм, всенародность и всечеловечность образов народного искусства. В культурной основе каждого этноса лежит формирующая сила этих образов. Именно благодаря им народное искусство является фундаментом современной культуры. «Оно не перестает быть корневой системой национальной культуры...» [4].

Народная культура максимально отражает народную психологию, специфику быта и ценности народа. Благодаря доступности и понятности художественного языка народного искусства через него могут общаться не только люди, принадлежащие к определенной народной культуре, но и представители совершенно разных этносов. А приобщение школьников к искусству самых разных народов дает возможность их вовлечения в художественно-эстетические переживания рассматриваемых этносов.

Опираясь на народную культуру при работе над эстетическим воспитанием школьников, можно воссоздать «… идеи образа: идеи человека, идеи коня, идеи цветка и т.п.». Считается, что, поскольку идея образа опирается на коллективное творческое сознание и не несет определенных черт, она объективна и канонична. А значит, является достаточно абстрактной. Или, возможно, космологичной. Исследователи полагают, что «в народном творчестве идея образа непосредственно вытекает из поэтического отношения к природе, к ее явлениям, которые не подвергаются рационализации. Отсюда – величайшая поэтическая сила образов народного искусства, высочайшая одухотворенность их, граничащая с волшебностью...» [1].

Чтобы работать над эстетическим воспитанием школьников, которое будет опираться на специфику народной культуры, свойственной определенной среде проживания детей, необходимо указать, что все народы так или иначе включили в отражаемую в их культуре картину мира традиционные и сходные базовые компоненты. Сюда относятся привычные цвета, формы и звуки, родные, предки, семья, язык и среда обитания. При этом «…в ядре своем особенный климат, времена года, пейзаж, пища, этнический тип, язык и прочее, ибо они непрерывно питают и воспроизводят национальные склады бытия и мышления. Соответственно и о единой материальной Вселенной (космос) или Духа (логос) у каждого народа складывается свой образ» [2].

Анализируя деятельность и опыт преподавателей общеобразовательных школ и УДО Чеченской Республики по эстетическому воспитанию детей на основе потенциала народной культуры, можно говорить, что знание народной культуры и творческая деятельность подростков, в ходе которой они используют традиционные образы народного искусства, помогают сформировать ощущение единства, позволяют личности стать частью истории, включиться в систему взаимоотношений между людьми из прошлого, сблизиться с природой и осознать собственное единство с окружающим миром. Также можно сказать, что включение подростка в народную культуру позволяет ему максимально комфортно адаптироваться в современной социальной и культурной жизни, осознать себя полноправной частью национальной культуры.

Благодаря подобному расширению социокультурного пространства, значительно активизируется творческий потенциал, что, в свою очередь, влечет повышение самосознания школьника, поскольку его сознательное «Я», по мнению ряда ученых, так или иначе начнет опираться на историческую память и опыт человечества. Вот почему, несмотря на важность классического искусства, для развития у подростков общеэстетического и общекультурного сознания и самосознания требуется обратиться к ценностным моделям мира во всех видах и формах культуры, включая национальную и народную. Значит, перед исследователями встает необходимость их выделения, определения и раскрытия. Лишь благодаря этому можно обеспечить «становление полноценных мировоззренческих и культурных ориентаций подрастающего поколения» [5].

Чтобы внедрить идеи народной культуры в эстетическое воспитание подростков, необходимо целенаправленно и активно включать в него традиции воспитания народной культуры, соединив их с достижениями современной психологической и педагогической науки.

Подобное использование народной культуры в процессе эстетического воспитания детей обусловлено тем, что в социуме невозможно реализовать общечеловеческие ценности и идеалы вне активного участия преподавателя, который непосредственно влиял бы на подростков и, как следствие, на духовное обновление всего общества. Исследователи уверены, что от культуры мышления, чувств, ценностной системы преподавателя напрямую зависит сила его влияния на детей, качество образования, а также то, как дети воспринимают окружающий мир.

Уровень развития преподавателя и его этнопедагогическая культура – это важный показатель уровня общей гуманитарной подготовки общества, его нравственно-эстетические ценности и профессионально-педагогическая культура [3].

В можно выделить два ключевых направления:

– приобщение детей к народной культуре и искусству посредством выявления связей, сходства и отличий между искусством и культурой других народов; через соотнесение исторического и регионального, сравнение культуры прошлой эпохи с культурой других эпох и современностью, не просто освоение ценностной системы предков, но и определение ее связи с современной культурой народа. При означенном подходе народная культура, как и искусство, предстает перед школьниками в качестве исторически развивающихся знаний об окружающем мире, позволяя воспринимать произведения народного искусства как трансформирующиеся образы, которые отражают ценности национальной народной культуры;

– комплексный подход к эстетическому воспитанию детей, опирающийся на традиционную народную педагогику и культуру, ориентированный на личность с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников, их интересов и нужд, формирование условий, необходимых для творческого развития подростков, их самовыражения и самореализации.

Можно резюмировать, что учебно-воспитательный процесс, разработанный на базе педагогического потенциала народного искусства и культуры, дает преподавателю возможность объединить достижения в области психологии, культурологи и искусствоведения. Внедрение идей народной культуры в процесс эстетического воспитания школьников позволяет сформировать условия, необходимые для четкого усвоения детьми составляющих народной культуры и искусства в поликультурном многонациональном регионе.

Рассмотрим примеры использования педагогического потенциала народной культуры в эстетическом воспитании учащихся в образовательных организациях республики. Например, в общеобразовательных организациях Чеченской Республики сложилась своя система эстетического воспитания учащихся с учетом этнокультурных ценностей. Образовательные организации, расположенные в городе и в сельской местности, особое внимание уделяют приобщению детей к эстетическим ценностям народа. Примечательно, что в Урус-Мартановском районе существует музей под открытым небом. Экспонаты, представленные здесь, являются национальными по характеру, отражая народную культуру, символику и верования, олицетворяя дух нации и ее творческий потенциал.

В музее немало материала декоративно-прикладного искусства, отражающего эстетические взгляды народа от самой древности. Посещая музей, дети узнают, что, поскольку творения декоративно-прикладного искусства в первую очередь предназначены для практического использования, очень большое значение имели используемый материал, декор, колорит и орнамент (символика). Орнамент воплощал образный смысл, превращаясь в признак национального своеобразия. Красота форм музейных экспонатов, многообразие красок, знаково-символические смыслы орнамента на утвари, предметах быта и костюмах открывают перед школьниками красоту и искусство, позволяют осознать свои корни, проникнуться единством с ними, пропустить через себя накопленный предками опыт. Содержание музейных экспонатов – одно из средств эстетического воспитания школьников. В предметах быта и утвари отражается специфика этноса, культурные традиции и менталитет народа. Это позволяет ребенку не только соотнести себя и этнос по национальному признаку, но и повышает его нравственный и эстетический уровень. Осознание себя частью народа и социума формирует национальное самосознание ребенка, воспитывает эстетическую культуру школьника.

Принципы этнопедагогики позволяют школьникам целенаправленно взаимодействовать с окружающим миром, опираясь на достижения различных народов и этносов, изучать традиции и культуру страны и своего села.

Сегодня в Чеченской республике работает система дополнительного образования, куда входят 39 детских школ искусств. Действуют изобразитель-

ное, музыкальное, декоративно-прикладное и хореографическое отделения. Максимальное внимание акцентируется на необходимости интеграции освоения народного искусства республики и искусства народов России в целом. Ключевой задачей считается приобщение школьников к ценностям мировой культуры.

Проведенный анализ работы школ искусств Чеченской республики за последние несколько лет говорит об усилении интереса подрастающего поколения к народной культуре. К примеру, увеличилось количество детей, занимающихся декоративно-прикладным искусством, изучающих историю своего рода, школьников – участников проектов по исследованию и сохранению традиций чеченского народа и других населяющих республику народов. Опрос, который проводился в 2018 году с преподавателями школы искусств, показал, что их работа с детьми способствует возрождению народных художественных промыслов, осмыслению многовековых традиций народа, его труда и опыта. Деятельность педагогов школы искусств способствует приданию эстетическому воспитанию и этно-художественному образованию подрастающего поколения целенаправленный и систематический характер, способствующий формированию духовно богатой личности.

Вне сомнения, системная работа по исследованию народно-педагогических знаний позволяет исключить навязывание псевдоценностей, демонстрирует единство духовных корней разных народов, свидетельствует о том, что диалог культур является основой для утверждения гуманистических ценностей и проявления духовности любой нации. Народно-педагогические знания ведут подрастающее поколение к пониманию, что национальные духовные культуры взаимосвязаны, а принятие общечеловеческой позиции опирается на аналитическое мышление, сопоставление общего и частного, межнационального и национального.

Таким образом, система образования многонационального региона призвана работать над формированием личности, живущей в активной поликультурной среде. А значит, ориентация на потенциал народной культуры в этновоспитании молодежи закономерна, поскольку одно из ключевых условий возрождения национальных традиций – это актуализация традиции национального воспитания.

Библиографический список

1. Вагнер Г.К. О природе народного искусства. *Народное искусство и современная культура. Проблемы сохранения и развития традиций*: материалы Всесоюзной с международным участием научно-творческой конференции. Москва, 1991.
2. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос*. Москва: Издательская группа «Прогресс – Культура», 1995.
3. Мусханова И.В. *Нравственное воспитание: этнопедагогический и этнопсихологический аспекты*. Available at: //http:ciberleninka.ru/
4. Некрасова М.А. Народное искусство и экология культуры// Народное искусство и современная культура. *Проблемы сохранения и развития традиций:* материалы Всесоюзной с международным участием научно-творческой конференции. Москва, 1991.
5. Рогова Р.М., Филонов Г.Н. и др. *Становление самосознания личности школьника*. Москва: ГосНИИ семьи и воспитания, 2003.
6. *Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года*. Available at: http:government.ru/docs/all/102075/

References

1. Vagner G.K. O prirode narodnogo iskusstva. *Narodnoe iskusstvo i sovremennaya kul'tura. Problemy sohraneniya i razvitiya tradicij*: materialy Vsesoyuznoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-tvorcheskoj konferencii. Moskva, 1991.
2. Gachev G.D. *Nacional'nye obrazy mira. Kosmo-Psiho-Logos*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress – Kul'tura», 1995.
3. Mushanova I.V. *Nravstvennoe vospitanie: `etnopedagogicheskij i `etnopsihologicheskij aspekty*. Available at: //http:ciberleninka.ru/
4. Nekrasova M.A. Narodnoe iskusstvo i `ekologiya kul'tury// Narodnoe iskusstvo i sovremennaya kul'tura. *Problemy sohraneniya i razvitiya tradicij:* materialy Vsesoyuznoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-tvorcheskoj konferencii. Moskva, 1991.
5. Rogova R.M., Filonov G.N. i dr. *Stanovlenie samosoznaniya lichnosti shkol'nika*. Moskva: GosNII sem'i i vospitaniya, 2003.
6. *Strategiya razvitiya vospitaniya v RF na period do 2025 goda*. Available at: http:government.ru/docs/all/102075/

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00533

Rostovtseva P.P., *Cand. of Science (Pedagogy), senior lecture, Financial University under the Government of Russian federation (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

IMPROVING THE FOREIGN LANGUAGE CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES AT THE COURSES OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION. The fast growth of cross-cultural interaction and global changes occurring in our modern society are forcing the future economists to improve the knowledge of a foreign language. It is considered that the only university course in foreign language training could not be sufficient. To solve this problem, additional vocational education courses in a foreign language are needed to help increase the effectiveness of practical knowledge of foreign language. This article considers features and content of foreign language training at the courses of additional vocational education. The author believes that one possible way to achieve the formation of a secondary linguistic personality of students is to project foreign-language professional situations. Additional classes at the Centre for Innovative Language Strategies can be considered as an effective form of language training.

Key words: **foreign language training, intercultural competence, additional professional education, non-linguistic university.**

П.П. Ростовцева, *канд. пед. наук, доц., Департамент языковой подготовки ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА КУРСАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стремительное развитие межкультурной коммуникации и глобальные трансформации, происходящие в современном обществе, вынуждают будущего специалиста-экономиста совершенствовать свои знания иностранного языка. Зачастую бывает недостаточно одного вузовского курса по иноязычной подготовке. Для совершенствования этих знаний необходимы курсы дополнительного профессионального образования по иностранному языку, которые помогут повысить эффективность практического владения иноязычными знаниями. Представленная статья рассматривает особенности и содержание иноязычного обучения на таких курсах. Автор считает, что одним из возможных способов достижения сформированности вторичной языковой личности студентов является проецирование иноязычных профессиональных ситуаций. Дополнительные занятия на курсах Центра инновационных языковых стратегий могут рассматриваться как одна из эффективных форм иноязычной подготовки.

Ключевые слова: **иноязычная подготовка, межкультурная компетенция, дополнительное профессиональное образование, неязыковой вуз.**

Современный специалист финансового профиля – это личность, обладающая определенным набором качеств и компетенций, позволяющих ему функционировать в поликультурном мире рынка труда и профессий. Такой специалист понимает письменную и устную речь, излагает свои мысли при помощи иностранного языка, поддерживает контакт с представителями иноязычных культур и налаживает взаимопонимание в другом социуме. Отсутствие практического навыка владения любым иностранным языком для выполнения профессиональных обязанностей не позволяет будущему специалисту достичь карьерного роста [1]. «Процессы глобализации и интернационализации требуют получения студентами более прочной языковой подготовки, направленной на практическое владение иностранным языком на современном научном уровне» [2, с. 118].

Студенты ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации" (Финуниверситет) на квалификационном уровне «бакалавр» на большинстве направлений изучают иностранный язык на трех курсах. Для

многих обучающихся этого недостаточно, им необходимо развивать межкультурную компетенцию иноязычной подготовки. Чтобы студенты не потеряли мотивацию и желание изучать иностранный язык, в Финуниверситете был создан Центр инновационных языковых стратегий (ЦИЯС), предлагающий различные курсы по дополнительной иноязычной подготовке. В структуре образовательных программ Финуниверситета ЦИЯС представляет собой иноязычную культурно-образовательную среду, в которой ведется дополнительное воспитание и обучение студентов неязыковых вузов с целью их подготовки к профессиональному иноязычному общению.

Основными принципами работы таких курсов являются следующие:

1. *Принцип коммуникативной направленности*, проявляющийся через специально отобранный профессионально ориентированный лингвистический материал, максимально имитирующий языковую среду.

2. *Принцип новшества*, проявляющийся в разнообразном спектре занятий, обладающих занимательностью и познавательностью за счет технических средств обучения, современных методов и приемов работы и аутентичности языкового материала.

3. *Принцип языкового выравнивания*, позволяющий плавно устранять недостающие знания по всем четырем видам речевой деятельности, но не вызывающий языковой перегрузки.

4. *Принцип учета междисциплинарных связей*, позволяющий стимулировать активность студентов не только на занятиях в Центре инновационных языковых стратегий, но и на обычных практических занятиях в вузе по иноязычной подготовке.

5. *Принцип работы с контингентом*, позволяющий сформировать занятия согласно потребностям, возможностям, планам, интересам студентов, а также повысить их самооценку.

Основной целью таких курсов является развитие, оптимизация и совершенствование профессионально ориентированной речевой компетенции.

Это будет возможным, если:

- разнообразные виды внеаудиторной работы Центра инновационных языковых стратегий в ходе иноязычной подготовки будут классифицированы и найдут свое применение на занятиях;
- иноязычная подготовка с обоснованием и механизмами реализации и контроля будет отражать структурно-функциональную модель совершенствования процесса иноязычной межкультурной компетенции обучающихся;
- за основу методики совершенствования процесса иноязычной межкультурной компетенции студентов будет взято проектирование аутентичных профессиональных речевых ситуаций;
- будет разработан банк материалов, который будет коррелироваться с внесенными в методику вехами развития иноязычной межкультурной компетенции и опираться на классификацию межкультурно-коммуникативных речевых ситуаций в адаптивно профессиональной сфере обучающихся.

Для успешного осуществления процесса иноязычной подготовки необходимы следующие педагогические условия:

- проектирование такого процесса обучения, который будет направлен на развитие межкультурного понимания через восприятие иностранного языка и его культуры;
- корректирование содержания обучения иностранному языку на межкультурной основе, учитывая принципы смежных дисциплин;
- применение педагогических технологий и речевых ситуаций, присущих межкультурной коммуникации, для проявления самостоятельности будущих профессионалов;
- проектирование будущей профессиональной деятельности специалистов с применением основ межкультурной компетенции в практической реализации иноязычной подготовки.

Для того чтобы процесс совершенствования иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов был эффективным, необходимо организовать процесс обучения на занятиях ЦИЯС по специально отобранным аутентичным материалам межкультурной направленности. Главной целью здесь является проверка эффективности и адекватности комплекса заданий к учебным аутентичным и профессионально адаптивным текстам, развивающим иноязычную межкультурную компетенцию. Собственно аутентичные и адаптивно профессиональные иноязычные материалы подготавливаются по выбору направления и профиля подготовки, а также учитывая индивидуальные образовательные интересы и потребности студентов в международном сотрудничестве [3].

Будучи одной из главнейших форм подготовки по иноязычной подготовке, аутентичный и профессионально адаптивный материал отражает коммуникативную направленность и ориентируется на развитие коммуникативных и познавательных потребностей специалистов [4]. Усиление специализации очень важно для формирования вторичной языковой личности будущего специалиста, поскольку позволяет овладеть не только языком конкретной специальности, но и учиться дифференцированно использовать иностранный язык в различных ситуациях делового общения.

Опираясь на опыт работы в ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Финуниверситет), можно утверждать, что использование профессионально адаптивных ситуаций общения способствует дальнейшему приобщению будущих финансистов к профессиональным фрагментам иноязычной картины мира. Но в процессе иноязычной подготовки каждый студент сталкивается с трудностями при работе с различными ситуациями делового общения. Как нам кажется, эти трудности вызваны тем, что современному студенту недостаточно знаний по коммуникативному развертыванию ситуаций делового общения на когнитивном уровне. Отсутствие языковой среды и недопонимание социальных и профессиональных особенностей носителей культуры страны изучаемого языка необходимо компенсировать и развивать на дополнительных занятиях в Центре инновационных языковых стратегий. Для обеспечения индивидуальной образовательной траектории профессионального становления студентов необходимо варьировать как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе структуры и языковые выражения типичных межкультурных ситуаций, любой лингвистический материал, служащий предметом познавательной деятельности [5].

Одним из возможных способов достижения сформированности вторичной языковой личности студентов является проецирование иноязычных профессиональных ситуаций. Таким образом, дополнительные занятия на курсах Центра инновационных языковых стратегий могут рассматриваться как одна из эффективных форм иноязычной подготовки, поскольку: интегрируют иноязычную коммуникативную, межкультурную и профессиональную подготовку студентов; способствуют самосовершенствованию обучающихся в личностном плане укрепления их профессиональных интересов и представлений; формируют повышенный интерес и мотивацию к изучению иностранного языка в профессиональной сфере.

По своему содержанию и организации занятия на таких курсах гармонично подстраиваются под систему профессионально ориентированной иноязычной подготовки и помогают обучающимся познать будущую профессию и повысить их конкурентоспособность. П.В. Сысоев считает, что следующие показатели являются основополагающими при организации таких занятий, а именно:

- показатели, отражающие культуроведческие реалии и факты иноязычной культуры;
- показатели, отражающие повседневную жизнь иноязычной культуры;
- показатели, сравнивающие и выделяющие различные культурные явления;
- показатели, несущие культуроведческий материал духовного развития личности [6].

О.Е. Ломакина предлагает показатели, которые будут влиять на отбор аутентичного материала, а именно:

- коммуникативная направленность;
- новизна и значимость в информационно-образовательном пространстве;
- профессиональная направленность [7].

Все вышеуказанные показатели отбора аутентичных профессионально направленных материалов являются основополагающими при формировании межкультурной компетенции студентов. Кроме этого принималась во внимание информативность и познавательная ценность профессионально ориентированного материала, поскольку оба этих фактора позволяют расширить социокультурный запас знаний студентов.

Несомненно, в Центре инновационных языковых стратегий существуют курсы по разным направлениям иноязычной подготовки, но все они спроектированы так, чтобы каждый студент при воспроизведении языкового материала, выполняя самостоятельно задания или под руководством преподавателя, понимал практическую значимость таких занятий для последующей специализации.

При организации занятий мы учитываем:

- развитость коммуникативной компетенции студентов;
- языковые возможности и интересы студентов;
- развитие самостоятельности;
- способность студентов анализировать различные языковые ситуации, реагировать на проблемы, прогнозировать;
- способность студентов критически мыслить;
- способность интегрировать четыре вида речевой деятельности;
- развитие социальных форм взаимодействия.

Опираясь на принципы профессионально ориентированной иноязычной подготовки, наши занятия в Центре инновационных языковых стратегий:

- создают благоприятную учебную атмосферу и снимают психологический стресс;
- вовлекают студентов в занятия и поддерживают их инициативу к работе;
- используют творческий потенциал студентов на всех этапах иноязычной подготовки для стимуляции приобретения и закрепления межкультурных знаний;
- включают в себя разнообразные виды работ, такие как индивидуальная работа, парная или групповая работа;
- используют материал от простого к сложному или от известного к неизвестному, делая его более доступным.

Выработанный собственный комплекс упражнений является ситуационным, информационным, эргономичным во времени и предназначен для иноязычного общения в профессиональном контексте. Более того, он раскрывает творческий потенциал не только студентов, но и преподавателей. Доминирующая роль коммуникативной направленности занятий позволяет развивать навыки монологической и диалогической речи, стимулирует процесс высказывания

или дискуссии. Тематическое содержание занятий не только развивает языковую догадку, но и расширяет кругозор межкультурных знаний, обеспечивает повторяемость лексического и грамматического материала, тем самым создавая лучшую запоминаемость.

Занятия на курсах Центра инновационных стратегий подразумевают субъект-субъектные отношения, тем самым определяя студента во главе занятий и создавая все необходимые условия для приобретения новых знаний и создания мотивации. Соблюдение основного методического принципа «от простого к сложному» делает занятия доступными и посильными, а также позволяет учитывать личностные особенности каждого студента [8].

Разработанная методика проведения занятий усиливает профессиональную направленность иноязычного обучения, ведет к развитию воспитательного и образовательного потенциала.

Основным назначением таких курсов по иностранному языку в неязыковом вузе является предоставление большего количества занятий для расширения лексического и грамматического запаса, а также овладение разнообразными речевыми моделями профессиональных ситуаций. Кроме этого, огромное внимание уделяется личностному развитию каждого отдельного студента не только в профессиональном плане, но и в развивающем. Занятия построены таким образом, что студент задействует все виды памяти, учится сопоставлять, классифицировать, решать языковые проблемы.

Таким образом, имея большой опыт функционирования таких курсов в Центре инновационных языковых стратегий Финуниверситета, можно утверждать, что они являются необходимым условием оптимизации и совершенствования иноязычной межкультурной коммуникации современных специалистов-экономистов.

Этот процесс обучения является эффективным, поскольку иноязычная подготовка в сфере дополнительного профессионального образования:

- основывается на реальных моделях профессионально ориентированных ситуаций речевого общения;
- основывается на основополагающих принципах межкультурной коммуникации;
- проявляется в различных видах и типах внеаудиторной работы.

Преподаватели, работающие на таких курсах, опираются на:

- аутентичный языковой материал, соответствующий данной компетенции и необходимым речевым ситуациям;
- методический и дидактический материал, стандартно применяемый в процессе обучения иностранному языку;
- основные вехи развития межкультурной компетенции.

Все занятия строятся на методике поэтапной реализации, а именно: сначала преподаватель ориентируется по составу группы, какой выбрать учебный материал, затем проводит семантизацию и сопоставление такого материала и только после этого начинает апробацию, учитывая профессиональную направленность речевых ситуаций. Основным критерием, определяющим результативность и эффективность таких занятий, служит положительная динамика развития и становления всех компонентов иноязычной межкультурной компетенции.

Библиографический список

1. Тарасова Л.Ю. Современное состояние и перспективы развития иноязычного образования студентов экономических специальностей. *Современные исследования проблем.* 2018; Т. 9, № 1: 213 – 223.
2. Кадырова Ф.М. Совершенствование языковой подготовки студентов в условиях общеевропейской образовательной интеграции. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2011; № 4: 117 – 120.
3. Ростовцева П.П., Гусева Н.В., Соболева О.С. Адаптация студентов неязыковых вузов к профессионально ориентированной коммуникативной деятельности. *Педагогика и психология образования*. 2018; № 1: 138 – 142.
4. Гриднева Н.А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1. *Самарский научный вестник*. 2017; Т. 6, № 4 (21).
5. Ростовцева П.П. Адаптивно профессиональная иноязычная подготовка будущих выпускников в новых экономических условиях. *Научное мнение*. 2019; № 3: 113 – 116.
6. Сысоев П.В *Социокультурный компонент содержания обучения американскому английскому языку*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Тамбов, 1999.
7. Ломакина О.Е. *Проективность в методике формирования коммуникативной компетенции студентов языкового вуза*: монография. Волгоград: Перемена, 2003.
8. Васьбиева Д.Г. *Исследования восприятия студентов образовательных методов и технологий в условиях информатизации процесса обучения иностранному языку*. Москва: Кнорус, 2018.

References

1. Tarasova L.Yu. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya studentov `ekonomicheskih special'nostej. *Sovremennye issledovaniya problem.* 2018; T. 9, № 1: 213 – 223.
2. Kadyrova F.M. Sovershenstvovanie yazykovoj podgotovki studentov v usloviyah obscheevropejskoj obrazovatel'noj integracii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2011; № 4: 117 – 120.
3. Rostovceva P.P., Guseva N.V., Soboleva O.S. Adaptaciya studentov neyazykovyh vuzov k professional'no orientirovannoj kommunikativnoj deyatel'nosti. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2018; № 1: 138 – 142.
4. Gridneva N.A. Ispol'zovanie autentichnyh materialov v obuchenii inostrannomu yazyku na urovne A1. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2017; T. 6, № 4 (21).
5. Rostovceva P.P. Adaptivno professional'naya inoyazychnaya podgotovka buduschih vypusknikov v novyh `ekonomicheskih usloviyah. *Nauchnoe mnenie*. 2019; № 3: 113 – 116.
6. Sysoev P.V *Sociokul'turnyj komponent soderzhaniya obucheniya amerikanskomu anglijskomu yazyku.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 1999.
7. Lomakina O.E. *Proektivnost' v metodike formirovaniya kommunikativnoj kompetencii studentov yazykovogo vuza*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2003.
8. Vas'bieva D.G. *Issledovaniya vospriyatiya studentov obrazovatel'nyh metodov i tehnologij v usloviyah informatizacii processa obucheniya inostrannomu yazyku*. Moskva: Knorus, 2018.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00534

Rostovtseva P.P., *Cand. of Science (Pedagogy), senior lecture, Financial University under the Government of Russian federation (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

DEVELOPMENT OF COMPENSATORY COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. Every discipline in university course forms professional competencies of a future specialist. The discipline "Foreign Language" has great potential and improves professionally oriented foreign language communication. This becomes possible with the sufficient development of compensatory competence. The author of the article considers all possible ways to help students optimize their language means and form their communicative competence. The article concludes that the development of compensatory competence will be successful if: phased in; different language training for students in the organization of the pedagogical process will be taken into account; the interdisciplinary nature of the "Foreign Language" discipline will be taken into account.

Key words: **compensatory competence, foreign language, communicative competence, non-linguistic university.**

П.П. Ростовцева, *канд. пед. наук, доц., Департамент языковой подготовки ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Каждая дисциплина, которую изучает студент на протяжении всего обучения вуза, формирует профессиональные компетенции будущего специалиста. Дисциплина «Иностранный язык» обладает большим потенциалом и совершенствует профессионально ориентированное иноязычное общение. Это становится возможным при достаточном развитии компенсаторной компетенции. Автор статьи рассматривает возможные способы развития данной компетенции, которые смогут помочь студенту в совершенствовании его языковых средств и коммуникативной компетенции. В статье делается вывод о том, что развитие компенсаторной компетенции будет успешным, если будет соблюдаться поэтапность; учитываться разная языковая подготовка студентов при организации педагогического процесса и междисциплинарный характер дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: **компенсаторная компетенция, иностранный язык, коммуникативная компетенция, неязыковой вуз.**

Российское вузовское образование требует усиления межгосударственного взаимодействия и перехода от знаниевой парадигмы к парадигме компетенций. Так, студент высшей школы по окончании обучения должен обладать компетенциями не только личностного формирования, но и профессионального [1].

В свою очередь, иноязычная подготовка в неязыковом вузе направлена на выполнение требований личностно ориентированного, системно-деятельностного и компентностного подходов. В период обучения в вузе она помогает будущим профессионалам развивать личностные качества и совершенствовать компетенции. Дисциплина «Иностранный язык» в неязыковом вузе является связующей в становлении дипломированного специалиста. Она не только призвана развивать общефонетические, общеграмматические и общелексические навыки и умения, но и показать возможные области применения иноязычной подготовки, опираясь на профессиональную направленность. Однако на практике, при трудоустройстве выпускники испытывают трудности в применении иностранного языка. На это влияют многие факторы, и одним из них является несформированность компенсаторной компетенции.

При разработке методической системы развития компенсаторной компетенции необходимо учитывать, что основной целью процесса обучения иностранному языку является совершенствование коммуникативной компетенции. Это становится возможным, если при этом достигаются следующие цели: воспитательная, развивающая и образовательная.

Достижение воспитательной цели отражается в мотивации и отношении к учебному процессу. Формирование на данном этапе фундамента из образовательных дисциплин является ключевым и развивает творческую деятельность и эмоционально-волевое отношение к образованию.

Достижение развивающей цели сигнализирует о способности и готовности совершать акты иноязычного общения. Коммуникабельность, открытость и гибкость реализуют коммуникативные намерения и смягчают затруднительные ситуации общения.

Достижение образовательной цели отображается в сформированных стратегиях речевого поведения и мотивационных установках.

Только следование этим целям может эффективно сформировать компенсаторную компетенцию.

В своем диссертационном исследовании М.Н. Горанская определяет компенсаторную компетенцию как «готовность и способность субъекта преодолевать затруднения различного характера в процессе профессионального общения при дефиците языковых, речевых, социокультурных или учебно-познавательных средств в иностранном/родном языках, используя все доступные компенсаторные ресурсы (знания, навыки, умения, мотивационно-рефлексивный опыт и стратегии по их продуктивному и гибкому применению в коммуникативно-проблемных ситуациях) [2, с. 4].

М.В. Данцева и др. считают, что компенсаторная компетенция – «это способность учащегося привлекать в условиях недостаточного владения изучаемым языком имеющиеся у него знания, умения и навыки пользоваться родным или иностранным языком» [3, с. 151].

Иными словами, компенсаторную компетенцию следует определять как набор дополнительных средств (устных и письменных) для восполнения дефицита языковых средств при иноязычном общении в профессиональной среде.

Компенсаторная компетенция включена в основу современной теории и практики преподавания иностранных языков. При корректной сформированности она предоставляет студентам возможность совершать акты профессионально направленной коммуникации на иностранном языке. Несомненно, преподаватели иностранного языка в условиях ограниченных вузовских часов вынуждены строить занятия таким образом, чтобы охватить максимально языковой материал. Во избежание появления языковых барьеров при общении на иностранном языке или потери мотивации к изучению иностранного языка необходимо сформировать алгоритм развития компенсаторной компетенции. Под «алгоритмом» будем понимать технологию формирования конкретных звеньев, направленных на повышение эффективности иноязычной подготовки. К ним будем относить:

- формирование фонетических, грамматических и лексических коммуникативных звеньев продуктивной и персептивной форм;
- формирование речеорганизующих звеньев иноязычной коммуникации;
- формирование звеньев речевого намерения для установления межкультурной коммуникации;
- формирование особых социокультурных звеньев языковых и речевых явлений;
- формирование звеньев компенсации вербальных средств при возникновении барьеров в иноязычном общении;
- формирование звеньев невербальных элементов коммуникации, возникающих в результате лакун [4];
- формирование навыков и умений для преодоления вышеуказанных затруднений.

Формирование фонетических, грамматических и лексических звеньев служит не только теоретической, но и практической основой компенсаторной компетенции. Лексические знания проявляются в умении использовать словообразовательные, синонимические или семантические элементы [5]. Порождение речи с применением компенсаторных умений помогает быть успешным в ситуациях реального общения, а знания межкультурных особенностей, речевого поведения в стране изучаемого языка и родной стране способствуют формированию и социокультурных знаний, навыков и умении. Вербальные средства напрямую влияют на развитие компенсаторной компетенции, а невербальные элементы компенсируют нехватку лексико-грамматических средств. Анализируя исходные ситуации для адаптации к созданным языковым условиям, необходимо просканировать многочисленные ресурсы и выбрать адекватные стратегии переноса речевой деятельности. На наш взгляд, самыми весомыми стратегиями, способствующими развитию компенсаторной компетенции, являются лингвистические и паралингвистические стратегии.

Лингвистические стратегии, такие как аппроксимация, перенос, уклонение, антиципация, аналитическая стратегия, стратегия ожидания и стратегия продолжения, компенсируют нехватку лингвистических знаний на этапе продуцирования. Способность употреблять синонимы, умение перефразировать и использовать аналогию или ассоциации активизируют механизмы речемышления.

Паралингвистические стратегии, такие как невербальные средства коммуникации, помогают раскрыть новые смысловые резервы языковых средств.

Для мониторинга и контроля развития компенсаторной компетенции рекомендуется регулярно анализировать и интерпретировать текущие и промежуточные результаты. В случае необходимости рекомендуется проводить коррекционные мероприятия. Каждый элемент педагогической диагностики основывается на критериях сформированности изучаемой нами компетенции. Для проверки сформированности компенсаторной компетенции считается целесообразным применять критерии, показывающие следующие показатели:

– высокий уровень когнитивного компонента компенсаторной компетенции показывает значительное владение культурными нормами страны изучаемого языка, значительное использование социополитических реалий; влияющих на родную культуру; свободное владение иностранным языком; свободное владение вербальными и невербальными средствами межкультурной коммуникации;

– средний уровень когнитивного компонента компенсаторной компетенции показывает среднее понимание культуры страны изучаемого языка; не совсем корректное использование социополитических реалий; трудности в продуцировании коммуникативных актов; трудности в использовании вербальных и невербальных средств;

– низкий уровень когнитивного компонента компенсаторной компетенции показывает отсутствие понимания культуры страны изучаемого языка; некорректное использование социополитических реалий; значительные трудности в продуцировании коммуникативных актов; трудности в использовании вербальных и невербальных средств;

высокий уровень деятельностного компонента компенсаторной компетенции показывает умение использовать модели межкультурной коммуникации в различных ситуациях общения; умение прогнозировать речевую ситуацию; свободное владение лексико-грамматическим материалом;

– средний уровень деятельностного компонента компенсаторной компетенции показывает некорректное использование моделей межкультурной коммуникации в различных ситуациях; не всегда корректное прогнозирование речевой ситуации и использование лексико-грамматического материала;

– низкий уровень деятельностного компонента компенсаторной компетенции показывает отсутствие необходимого поведения в межкультурной коммуникации; невозможность спрогнозировать речевую ситуацию; полное отсутствие грамматико-лексических навыков;

– высокий уровень поведенческого компонента компенсаторной компетенции показывает умение общаться с представителями страны изучаемого языка; отсутствие предвзятого отношения и стереотипного мышления к представителям иноязычной культуры [6];

– средний уровень поведенческого компонента компенсаторной компетенции показывает эмоциональную открытость в межкультурном взаимодействии; некорректное выражение собственной точки зрения в речевом поведении; трудности в общении из-за стереотипов;

– низкий уровень поведенческого компонента компенсаторной компетенции показывает отсутствие желания в воспроизведении речевого поведения; негативное отношение к другим культурам; сильную зависимость от стереотипов восприятия иноязычной культуры.

Использование данных критериев и показателей позволяет определить основные закономерности функционирования компенсаторных стратегий и корректировать звенья иноязычной подготовки.

Таким образом, развитие компенсаторной компетенции в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе помогает восполнить языковые недостатки на низшем уровне, способствует выбору лингвистических средств на более продвинутом уровне, формирует речевое поведение на последнем этапе становления коммуникативной компетенции. Необходимо подчеркнуть, что компенсаторная компетенция должна развиваться во всех четырех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме) и обеспечивать их существование. Другими словами, студенты развивают компенсаторную компетенцию, создавая и понимая информацию в устной и письменной форме. Учебные и будущие профессиональные ситуации предполагают использование студентами

стратегий, повышающих максимально эффективность коммуникации. Если необходимые стратегии ограничены или вовсе недоступны студенту, происходит разрыв в коммуникации. Но если студент умеет использовать компенсаторные умения, то это дает ему возможность выполнять более сложные задачи, использовать более сложный язык.

Взаимодействие на иностранном языке представляет собой особый вид деятельности двух или нескольких человек. Обладая компенсаторной компетенцией, каждый студент может принимать на себя роль, доступную ему для взаимопонимания и выполнения задач. Кроме этого, компенсаторные умения помогают ему выходить на новый уровень коммуникации, не обращаясь за помощью к другим коммуникантам.

Развитие компенсаторной компетенции включает в себя:

- развитие памяти при помощи группировки, структурирования, создания логических связей, использования образов и др.;
- развитие когнитивных навыков и умений при умозаключениях и сопоставительном анализе;
- развитие метакогнитивных навыков и умений при помощи определения целей и задач собственной образовательной деятельности, самоконтроля и самооценки;
- развитие эмоционального контроля, столь необходимого в коммуникативных актах;
- развития толерантности к культуре страны изучаемого языка.

Мы считаем, что следующие структурные компоненты компенсаторной компетенции являются основными и способствуют совершенствованию коммуникативной компетенции.

1. Когнитивный компонент компенсаторной компетенции помогает студенту развить самопознание, самоанализ, способность предвидеть различные коммуникативные ситуации.
2. Мотивационный компонент компенсаторной компетенции регулирует интересы, устремления, личностные характеристики студента.
3. Интерактивно-деятельностный компонент компенсаторной компетенции помогает субъектам коммуникативного процесса сотрудничать и реализовывать приобретенные знания, умения и навыки.

Подводя итог и суммируя все вышесказанное, можно утверждать, что развитие компенсаторной компетенции позволяет будущему специалисту быть конкурентоспособным; обладать не только базовыми знаниями, умениями и навыками, но и саморазвиваться и самосовершенствоваться; профессионально расти, развиваться как личности; быть готовым к различным профессиональным ситуациям.

При таком подходе роль студента из пассивного обучаемого становится превалирующей. Итак, развитие компенсаторной компетенции будет успешным, если будет соблюдаться поэтапность; учитываться разная языковая подготовка студентов при организации педагогического процесса; междисциплинарный характер дисциплины «Иностранный язык».

Библиографический список

1. Лаптева Е.И. Система формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2020; № 1 (224): 21 – 26.
2. Горанская М.Н. *Формирование компенсаторной компетенции в иноязычной письменной деловой речи студентов неязыковых вузов*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Петрозаводск, 2011.
3. Данцева М.В., Глазина Ю.А., Невская П.В. Развитие компенсаторных умений как способ формирования речевых навыков при изучении английского языка. *Перспективы науки и образования.* 2018; № 4 (34): 150 – 154.
4. Зайцева А.В. К вопросу о социокультурном подходе в обучении иностранным языкам. *Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского*. 2007; № 7: 208 – 210.
5. Галкина А.В. Овладение лингвистической креативностью в контексте овладения иностранным языком. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2011; Т. 102, № 10: 158 – 164.
6. Корниенко Е.Р. Иноязычный текст и коммуникативное общение в условиях диалога культур. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2010; № 3: 102 – 104.

References

1. Lapteva E.I. Sistema formirovaniya kommunikativno-kompensatornoj kompetencii obuchayuschihsya osnovnoj shkoly. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 1 (224): 21 – 26.
2. Goranskaya M.N. *Formirovanie kompensatornoj kompetencii v inoyazychnoj pis'mennoj delovoj rechi studentov neyazykovyh vuzov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Petrozavodsk, 2011.
3. Danceva M.V., Glazina Yu.A., Nevskaya P.V. Razvitie kompensatornyh umenij kak sposob formirovaniya rechevyh navykov pri izuchenii anglijskogo yazyka. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2018; № 4 (34): 150 – 154.
4. Zajceva A.V. K voprosu o sociokul'turnom podhode v obuchenii inostrannym yazykam. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V.G. Belinskogo*. 2007; № 7: 208 – 210.
5. Galkina A.V. Ovladenie lingvisticheskoj kreativnost'yu v kontekste ovladeniya inostrannym yazykom. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2011; T. 102, № 10: 158 – 164.
6. Kornienko E.R. Inoyazychnyj tekst i kommunikativnoe obschenie v usloviyah dialoga kul'tur. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2010; № 3: 102 – 104.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 343.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00535

***Sedyh T.V.**, Cand. of Sciences (Politics), Senior Lecturer, Department of Criminal Procedure, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol Branch (Stavropol, Russia), Email: sedix81@mail.ru*

FORMATION PROFESSIONALISM IN FUTURE DETECTIVES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. The article examines structural components of professionalism in students – future detectives, as well as conditions that lead to effective professional development of future specialists in the process of training and early adaptation to the conditions of service. The need to rely on individual personality traits in the training of future internal affairs officers is emphasized. The article concludes that the leading factors in the effectiveness of the formation of professionalism in future investigators in the training process are the following: reliance on the individual characteristics of cadets; taking into account the specifics of their professional orientation in all activities in the context of training in educational institutions of the Interior Affairs Ministry system, taking into account the features of adaptation and training and professional activities of cadets at different stages of training.

Key words: **cadets – future investigators, professionalism, professional training, law protection.**

***Т.В. Седых**, канд. полит. наук, ст. преп., ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: sedix81@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются структурные компоненты профессионализма следователя; условия, способствующие эффективному профессиональному развитию будущих следователей в процессе профессиональной подготовки и скорейшей адаптации к условиям службы. Подчёркивается необходимость опоры на индивидуальные особенности личности в процессе профессиональной подготовки будущих сотрудников внутренних дел. В статье делается вывод о том, что ведущими факторами эффективности формирования профессионализма у будущих следователей в процессе профессиональной подготовки являются следующие: опора на индивидуальные особенности курсантов; учет специфики их профессиональной направленности во всех видах деятельности в условиях обучения в образовательных учреждениях системы МВД, учёт особенностей адаптации и мотивации учебной и профессиональной деятельности курсантов на различных этапах обучения.

Ключевые слова: **курсанты – будущие следователи, профессионализм профессиональная подготовка, правоохранительная деятельность.**

Следственная работа относится к тем видам деятельности, успех в которых связан, прежде всего, с общим высоким развитием личности, со специальными способностями. Необходимые профессиональные умения и навыки, компетенции формируются в процессе профессиональной подготовки, в условиях профессиональной деятельности в должности следователя. Однако, как отмечают многие учёные-практики, без соответствующих способностей и профессиональных качеств следователь не сможет достигнуть значительных успехов в своей работе [1 – 8].

По мнению В.Л. Васильева [1], ведущим компонентом психологической структуры личности в деятельности следователя является познавательная активность по собиранию и исследованию самых разнообразных фактов.

На основе собранной информации следователь пытается полностью восстановить события прошлого, которые впоследствии привели к преступлению, определяются все взаимоотношения различных лиц, связанных с этим событием, познаётся личность субъекта (субъектов), совершивших преступление. Тем самым на предварительном следствии воспроизводится модель совершенного преступления и очевидно, что данный процесс требует не только сформированных профессиональных компетенций, но и хорошо развитые профессионально значимые личностные качества следователя. В совокупности они формируют профессионализм следователя.

Как отмечает Г.А. Мухина, «профессионализм следователя – это интегральное качество индивидуальности офицера юстиции» [2, с. 4].

На основе анализа работ Г.А. Мухиной, В.Л. Васильева и других исследователей можно отметить, что основными компонентами профессионализма следователя являются следующие личностные образования, а также профессионально значимые личностные качества [1; 2; 7] (табл. 1):

Таблица 1

Компоненты профессионализма следователя

№	Компоненты	Их содержание
1.	Мотивационный	- высокий уровень мотивации профессиональной деятельности в органах внутренних дел как мотивация достижения успеха; - убеждение в высоком социальном престиже профессии следователя; - сформированная адекватная Я-концепция
2.	Интеллектуальный	- высокий уровень общих и профессиональных способностей, отдельных качеств ума и сформированных на их основе компетенций, позволяющих обеспечить качественное выполнение следственной деятельности
3.	Эмоционально-волевой	- чувство профессиональной чести и гордости; - способность осознанной постановки целей профессиональной деятельности и достижения их через преодоление трудностей, мышечного и нервного напряжения, - настойчивость и энергичность, заключающаяся в быстром ориентировании в создавшейся обстановке и людях; - находчивость, ответственность, требовательность, умение хранить тайну, - выдержка, дисциплинированность, самокритичность
4.	Саморегуляционный	- самоорганизованность, - умение проявлять самообладание и выдержку в сложных ситуациях службы; - умение противостоять синдрому профессионального выгорания; - владение различными техниками выхода из стресса;
5.	Предметно-практический	- высокий уровень общей и профессиональной креативности; - наличие организационных способностей, обеспечивающих руководство различными группами людей в ходе расследования уголовного дела; - умение формировать профессиональные задачи, расчленять их на этапы; - способность планировать свою профессиональную деятельность следователя
6.	Экзистенциальный	- осознание смысла своей жизни в борьбе с преступностью: - чувство собственного достоинства в отношениях с коллегами и руководством [1; 2]

С учётом того, что преступники с годами становятся всё изощрённее, раскрывать преступления становится сложнее. При этом очевидно, что крайне важным в профессионализме следователя является интеллектуальный компонент. Как показал анализ литературы [1 и др.], особенности следственного мышления предполагают наличие у следователя следующих качеств ума (табл. 2):

Таблица 2

Ведущие качества, составляющие основу следственного мышления

№	Качества ума	Их характеристика
1. 2.	Целеустремленность	- волевая направленность мышления на решение профессиональных задач, - способность длительно время удерживать отдельную профессиональную задачу в сознании, организованно, последовательно думать над её разрешением
3.	Критичность	- умение анализировать поступающую из разных источников информацию; - умение обобщать отдельные сообщения, предположения, факты, отыскивая ошибки и искажения, раскрывая причины их возникновения
4.	Быстрота	- умение решать задачи в минимальное время, производя ускоренную оценку обстановки и принимая неотложные меры
5.	Мобильность	- способность осуществления продуктивного мышления, мобилизации и использования знаний в сложных условиях, в критической обстановке
6.	Гибкость	- умение подойти к явлению с различных точек зрения, устанавливать зависимости и связи в порядке, обратном тому, который был уже усвоен, - умение варьировать различные способы действия, перестраивать, при необходимости, свою деятельность и изменять принятые решения в соответствии с возникшими новыми обстоятельствами
7.	Глубина	- способность ясно понимать смысл происходящего, предвидеть ближайшие и отдалённые, прямые и побочные результаты явлений и поступков;
8.	Широта	- умение охватить мыслью большой круг вопросов и фактов, привлекая знания из различных областей науки и практики
9.	Самостоятельность	- способность самостоятельной постановки целей и задач, - умения находить решения профессиональных задач и путей их достижения и др.

Формирование профессионализма будущих следователей начинается с первых дней в стенах университетов, академий и т.д. При этом особенно важно, как пройдёт процесс адаптации к условиям службы, так как при поступлении в образовательные учреждения подобного типа курсанты не только обучаются, но и с первых дней начинают нести службу.

М.А. Шелепова [3] и другие авторы выделяет следующие педагогические условия, способствующие успешной профессиональной адаптации и, соответственно, эффективному профессиональному развитию будущих следователей в процессе профессиональной подготовки (табл. 3):

Таблица 3

Совокупность условий, способствующих профессиональной адаптации и профессиональному развитию будущих следователей в процессе профессиональной подготовки

№	Система условий
1.	Диагностика и учёт в профессиональной подготовке личностных качеств курсантов со стороны командиров подразделений, офицеров-воспитателей и профессорско-преподавательского состава
2.	Формирование и поддержание позитивной мотивации к будущей профессиональной деятельности

3.	стимулирование мотивации профессионального самосовершенствования курсантов
4.	Формирование и поддержка у курсантов чувства патриотизма, гражданской ответственности, чувства собственного достоинства
5.	Формирование профессиональной направленности и развитие необходимых для профессии следователя способностей
6.	Освоение разнообразных техник профессионального общения, необходимых в процессе реализации основных видов деятельности следователя
7.	Направленность на профессионально-личностное развитие курсантов всех видов учебной и внеучебной деятельности, воспитательной работы
8.	Освоение приемов психологической защиты и релаксации, приёмов выхода из стрессовых ситуаций и др.

Тем самым, формирование профессионализма будущего следователя в процессе профессиональной подготовки – крайне важный этап в его профессионально-личностном развитии.

Исследователи [1 – 3 и др.] выделяют ведущие направления профессиональной адаптации и формирования профессионализма будущих следователей, которые реализуются в процессе обучения в образовательных учреждениях системы МВД (табл. 4):

Перечисленные направления взаимосвязаны, но их значимость меняется на разных этапах вхождения будущих следователей в профессию. На первоначальном этапе для будущих следователей самое тяжёлое – это вхождение в служебные отношения, привыкание к условиям службы, а также к новым формам обучения.

Впоследствии главным является адаптация к требованиям будущей профессиональной деятельности следователя, которая происходит в процессе изучения специальных дисциплин и во время прохождения производственной практики.

Большой вклад в становлении профессионализма следователя вносят такие дисциплины, как уголовно-процессуальное право и др. Для формирования следовательского мышления важно на занятиях организовывать разбор различных ситуаций – кейс-стади, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности следователя. Как отмечает Г.А. Мухина, большой эффект имеют такие формы работы на практических занятиях, как разработка самими курсантами – будущими следователями различных кейсов. Материал для кейсов они подбирают во время прохождения производственной практики. Соответствующее задание они получают перед её прохождением. Учёные-практики

Таблица 4

Основные направления профессиональной адаптации и формирования профессионализма будущих следователей, реализуемые в процессе обучения в образовательных учреждениях системы МВД

№	Направления адаптации	Их содержание
1.	к условиям образовательного процесса в высшей школе	- лекционные, семинарские, практические и лабораторные занятия и др. формы учебной деятельности, - большое количество времени, отводимого на самостоятельную подготовку, - участие в разнообразных видах практики, - проведение сессий по семестрам и др.
2.	к условиям уставных отношений и служебной практики в вузе	- наличие дисциплинарных требований, - ответственность, связанная с присягой, - несение службы по наряду, - ношение определенной формы одежды, - подчинение командирам
3.	к требованиям будущей профессиональной деятельности	- формирование правосознания; - формирование служебной этики следователя

(Р.А. Аджимуллаева [7] и др.) отмечают, что разработка кейсов с последующим их решением курсантами группы способствует хорошему усвоению материала, формированию необходимых профессиональных компетенций будущих следователей [4, 7].

На основе анализа работ, посвящённых данной проблеме [1 –3 и др.], личному опыту преподавательской деятельности на кафедре уголовного процесса Ставропольского филиала «Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации» [4 – 6], выделим ведущие факторы эффективности формирования профессионализма у будущих следователей в процессе профессиональной подготовки:

- опора на индивидуальные особенности курсантов,
- учет специфики их профессиональной направленности во всех видах деятельности в условиях обучения в образовательных учреждениях системы МВД,
- учёт особенностей адаптации и мотивации в учебной и профессиональной деятельности курсантов на различных этапах обучения.

Библиографический список

1. Васильев В.Л. *Юридическая психология*. Москва, 2009.
2. Мухина Г.А. *Формирование профессионализма у курсантов юридических вузов МВД – будущих следователей*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Калининград, 1998
3. Шелепова М.А. *Педагогические условия профессиональной адаптации будущих следователей в вузе МВД России*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2004.
4. Седых Т.В., Кошеленко А.В. Теоретические аспекты обжалования действий и решений следователя. *Журнал гуманитарных наук*. 2014; № 8: 59 – 62.
5. Седых Т.В. Перспективы совершенствования современного уголовно-процессуального законодательства. *Журнал гуманитарных наук*. 2015; № 9: 105 – 108.
6. Седых Т.В. Проблема организации взаимодействия следователя с органами дознания. *Право и общество*. 2016; № 1 (17): 160 – 166.
7. Аджимуллаева Р.А. *Практико-ориентированные методы обучения в профессиональной подготовке следователей в вузе МВД России*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2008.
8. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Vasil'ev V.L. *Yuridicheskaya psihologiya*. Moskva, 2009.
2. Muhina G.A. *Formirovanie professionalizma u kursantov yuridicheskih vuzov MVD – buduschih sledovatelej*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 1998
3. Shelepova M.A. *Pedagogicheskie usloviya professional'noj adaptacii buduschih sledovatelej v vuze MVD Rossii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
4. Sedyh T.V., Koshelenko A.V. Teoreticheskie aspekty obzhalovaniya dejstvij i reshenij sledovatelya. *Zhurnal gumanitarnyh nauk*. 2014; № 8: 59 – 62.
5. Sedyh T.V. Perspektivy sovershenstvovaniya sovremennogo ugolovno-processual'nogo zakonodatel'stva. *Zhurnal gumanitarnyh nauk*. 2015; № 9: 105 – 108.
6. Sedyh T.V. Problema organizacii vzaimodejstviya sledovatelya s organami doznaniya. *Pravo i obschestvo*. 2016; № 1 (17): 160 – 166.
7. Adzhimullaeva R.A. *Praktiko-orientirovannye metody obucheniya v professional'noj podgotovke sledovatelej v vuze MVD Rossii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
8. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00536

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Moscow international university (Moscow); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Dubovitzky I.N., *Cand. of Science (Pedagogy), assistant professor, head of the Department of Psychology and Pedagogy, "Grzeal State University" p. Electroisolator, E-mail: dinigor@yandex.ru*
Maraykova D.E., *MA student, Gzhel State University (Elektroizoliator, Russia), E-mail: maraykovad1996@mail.ru*
Solovyova S.N., *teacher, College of Gzhel State University, postgraduate, Gzhel State University (Elektroizoliator, Russia), E-mail: Solovjeva.gzhel@yandex.ru*

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK IN THE PROCESS OF LEISURE ACTIVITIES OF CHILDREN AND YOUTH. The article deals with the organization of educational work in health camps. Conditions for effective upbringing of a young adolescent child in summer at health camps are formulated. The authors conclude that a children's camp is now a special social university, which not only ensures the restoration of physical and spiritual forces, but also helps young people to gain new

knowledge and improve the old, immersing them in the system of new social connections, allowing to significantly expand the spheres of activity and interests. As a result, a children's health camp becomes a tool for the formation of values, worldview, civic identity of young generation of Russia. Excursions have great educational potential, which contribute to the effective education of children and adolescents in children's health camps.

Key words: **students, educational process, children's health camp.**

***Ю.В. Сорокопуд**, д-р пед. наук, проф. каф. психологии и педагогики, АНОВО «Московский международный университет», г. Москва,*
проф. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru
***И.Н. Дубовицкий** канд.пед. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», п. Электроизолятор, E-mail: dinigor@yandex.ru*
***Д.Е. Марайкова**, магистрант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: maraykovad1996@mail.ru*
***С.Н. Соловьева**, преп., колледж при ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: Solovjeva.gzhel@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ

В статье рассмотрена организация воспитательной работы в условиях оздоровительных лагерей. Авторы приходят к выводу, что в настоящее время детский лагерь является специальным социальным университетом, который не только обеспечивает восстановление физических и духовных сил, но и помогает молодым людям получать новые знания и совершенствовать старые, погружает их в систему новых социальных связей, позволяющих значительно расширить сферы деятельности и интересов. В результате детский оздоровительный лагерь становится инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности молодого поколения страны. Большой воспитательный потенциал имеют экскурсии, которые способствуют эффективному воспитанию детей и подростков в условиях детских оздоровительных лагерей.

Ключевые слова: **учащиеся, процесс воспитания, детский оздоровительный лагерь.**

Человечество постоянно заботится о своем будущем. Созданные международные организации, которые заботятся о детях и молодёжи, понимают, что будущее рождается сегодня. Дети, подростки, молодёжь – это то поколение, которое через 10 – 20 лет станет взрослым, именно от них будет зависеть, как цивилизация будет развиваться в дальнейшем. Существует и массово описано в психолого-педагогической, методической литературе большое количество инновационных методов, технологий, подходов обучения подрастающего поколения. Однако воспитательная работа и, в частности, в процессе досуга детей и молодёжи, не менее важна. Это связано с тем, что если подрастающее поколение не научить хорошо отдыхать, используя все потенциальные возможности рекреации, то перегрузки на работе в будущем и неумение отдыхать может пагубно сказаться на физическом и психическом здоровье последующих поколений. Одним из вариантов организации отдыха детей и молодёжи является детский лагерь [1 – 7].

Каникулы – это социально-педагогическое явление, эффективность которого обусловлена разнообразием возможных форм учебно-воспитательной деятельности, интенсивностью общения детей и взрослых в этот период. Наиболее распространённой формой организации летнего отдыха детей на современном этапе являются детские оздоровительные лагеря загородного, санаторно-курортного типа, трудовые и досуговые лагеря [1].

Современные концепции организации летних каникул и улучшения здоровья детей и подростков рассматривают детские каникулы в летних оздоровительных лагерях как важную оставляющую жизни ребенка, в которой сочетаются моральные, духовные, когнитивные, эстетические составляющие его развития [1 – 5].

Оздоровительный лагерь интересен тем, что может эффективно создавать благоприятные возможности для привлечения всех учащихся к занятиям физической культурой и спортом, туризму, природоохранной деятельности, расширению и углублению знаний о мире, развитию творческих способностей детей и организации общественно полезной работы. На основе пожеланий детей и родителей могут быть организованы специализированные группы, смены, а также группы разных возрастов, групп и ассоциаций.

Рассмотрим более подробно формы организации детских летних каникул. Организация воспитательной работы в детском оздоровительном лагере понимается как обоснованная система действий педагогов, направленная на упорядочение ценностного выбора совместной деятельности его предметов. На специфику формирования образовательной системы лагеря влияют такие факторы, как время (отпуск) и место (место расположения лагеря загородное, выездное). При этом можно выделить следующие характеристики воспитательного процесса в детском лагере:

- воспитательный процесс в детском оздоровительном лагере не оказывает непосредственного влияния на ребенка, а отражает уровни социального взаимодействия различных субъектов: индивидуального (конкретные люди), группового (микрогруппы и микроколлективы) и социальных образовательных учреждений (семья, школа, друзья и т.д.);
- при организации учебного процесса учитываются особенности временного детского объединения (короткая продолжительность функционирования, неоднородность состава, относительная автономность существования, коллективный характер жизни, завершенный цикл развития);
- содержание и характер взаимодействия групп и индивидов в воспитательном процессе определяются социальными ценностями, представлениями о нормах совместной жизни. Идеи, заложенные в содержание образовательного процесса в детском лагере, определяют отношение детей к окружающему их миру, сверстникам, к самим себе.

На основе анализа литературы [4 и др.], можно выделить следующие основные направления воспитательной работы с учащимися в условиях детского оздоровительного лагеря (табл. 1):

Таблица 1

Основные направления работы по организации воспитания учащихся в условиях детского оздоровительного лагеря

№	Направления работы
1.	**Психологическое воспитание** как овладение знаниями основ наук, формирование основ научного мировоззрения, опыт рациональной познавательной деятельности, развитие интеллектуальной культуры детей и их творческого потенциала
2.	**Правовое воспитание** как воспитание правосознания и поведения соответствует гражданскому праву
3.	**Патриотическое воспитание** – формирование у детей и молодёжи любви к Родине, чувства гордости за подвиги народа, гимн, флаг, готовности к защите Родины; формирование уважения к великим свершениям своего народа и достойным страницам прошлого
4.	**Нравственное воспитание** – формирование нравственного сознания, социально одобряемого в обществе поведения, любви к Родине, гуманного отношения к окружающим, формирование культуры общения; формирование нравственных качеств человека; воспитание у учащихся сознательной дисциплины
5.	**Трудовое и профориентационное воспитание** предполагает формирование знаний о производственных, экономических и социальных проблемах; развитие трудовых навыков, добросовестного отношения к различным видам трудовой деятельности, подготовка к осознанному выбору профессии
6.	**Эстетическое воспитание** предполагает развитие эстетического мировоззрения, формирование эстетической культуры личности, эстетических вкусов, чувств, потребностей, идеалов. Пробуждение у детей интереса к творческой деятельности, различным видам искусства
7.	**Экономическое образование** предполагает формирование специальных знаний в рыночной экономике
8.	**Экологическое образование** – формирование у каждого учащегося экологического сознания и отношения: глубокое понимание важности природы для собственной жизни, здоровья; физическое и духовное самосовершенствование; развитие экологической культуры, духовно-эстетического и гуманно-нравственного отношения к природе, воспитание любви к ней; формирование умения видеть, понимать и сохранять красоту окружающей среды
9.	**Физическое воспитание** – организация активной физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся, направленной на укрепление потребностей в физическом воспитании и спорте, понимание их психофизиологических основ, развитие физической силы и здоровья, формирование здорового образа жизни и др.

Рассматривая вопрос о содержании воспитательной работы с детьми и подростками в детском оздоровительном лагере, необходимо поднять вопрос нормативных документов, регламентирующих порядок в лагере. На основании анализа нормативных документов можно констатировать, что воспитательный потенциал детского лагеря связан с возможностями лагеря как воспитательного пространства, обеспечивающего разнообразные человеческие устремления. Детский лагерь действует как воспитательная организация, которая решает ряд задач, связанных с жизненно важными проблемами жизни ребенка: жизненное самоопределение, выбор направлений для будущего образования, поиск моральных ориентиров и приоритетных ценностей, избавление от комплекса неопределенностей и страхов.

Детские оздоровительные лагеря предоставляют широкие возможности для обучения взаимодействию, так как формируют и развивают интеллектуальную, умственную и социальную готовность человека к эффективному участию во взаимодействии и осваивание им способов практической реализации этой готовности. Детский оздоровительный лагерь создаёт систему средств и мер, обеспечивающих самореализацию детей и подростков в различных видах деятельности для развития социальной компетентности, социальной активности, социальной инициативы, социального самоопределения, выступая в качестве института социального образования.

В России большую популярность получили детские оздоровительные лагеря, расположенные на берегу Чёрного моря или природных водоёмов и рек. Но в силу разных причин далеко не каждая семья может позволить такой отдых для ребёнка. В результате в последнее время в силу доступности получили широкое распространение пришкольные детские лагеря. В Раменском районе Московской области ежегодно создаются десятки таких лагерей. Разнообразный досуг в этих лагерях и возможность организации разнообразной воспитательной работы позволяют вносить существенный вклад в развитие молодёжи региона. С целью знакомства с лучшими традициями региона в лагерях предусмотрены многочисленные экскурсии. С учётом того, что на территории района традиционно развит гжельский промысел, известный на весь мир, то можно сказать, что очень популярными являются экскурсии, организованные на базе музея Гжельского государственного университета.

Гжельский государственный университет и функционирующий на его базе музей декоративно-прикладного искусства (находится по адресу: Московская область, Раменский район, пос. Электроизолятор, д. 67.) вносят заметный вклад в образовательную и культурную жизнь района и всей Московской области [8]. В 1986 году Гжельский силикатно-керамический техникум (на базе которого впоследствии был образован Гжельский государственный университет) осуществил первый выпуск отделения «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Дипломные работы первых выпускников составили основу первой музейной коллекции, которая с того времени ежегодно пополнялась. На протяжении многих лет фонды музея формировались из дипломных работ выпускников художественного отделения техникума, а также пополнялись архивными находками и старинными фарфоровыми вещами [8].

Первыми и постоянными посетителями стали студенты художественного отделения, для которых он стал методическим центром. В музее проводились лекции и практические занятия. А впоследствии музей стал любимым местом для экскурсий детей и молодёжи, в том числе находящихся на отдыхе в детских лагерях. Наряду с авторами художественных произведений на каждой этикетке экспоната музея указаны научные руководители проектов: С.В. Олейников, Н.П. Бекетов, И.А. Хазова, Г.П. Московская, В.П. Сидоров – это преподаватели Гжельского института и национальная гордость Гжельского региона – достойные продолжатели его промысловых традиций. За последние годы экспозиции неоднократно обновлялись, при этом постоянно действующими являются следующие: «Фарфор Гжели», «Майолика Гжели», За Русь Святую», «Изделия гжельских фабрикантов», «Гжель православная» и др. [9].

Ежегодно факультетом и отделением ДПИ представляются дипломные работы, которые создают отчётную экспозицию.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что использование во время детского оздоровительного отдыха познавательных экскурсий позволяет осуществлять сразу несколько направлений воспитания – духовно-нравственного, патриотического, а в случае с посещением музея Гжельского государственного университета – эстетическое, а также профориентационное воспитание. Это связано с тем, что многих ребят удаётся заинтересовать народными промыслами, и они рассматривают возможность поступления в Гжельский государственный университет или колледж, который есть при этом университете. При этом экскурсии, как правило, осуществляют сами студенты, которые с гордостью демонстрируют работы выпускников и рассказывают, как можно обучиться ремёслам, где потом можно трудоустроиться.

Хотелось бы особенно подчеркнуть, что музей декоративно-прикладного искусства Гжельского государственного университета обладает огромным воспитательным потенциалом вследствие ряда обстоятельств, делающих его уникальным:

– он способствует популяризации и возрождению ремесла гжельских мастеров;

– все экспонаты сделаны руками выпускников под руководством педагогов-наставников;

– экскурсии проводят специально обученные экскурсоводы из числа студентов.

Тем самым он становится особенно притягательным и действенным средством воспитания для молодёжи – и той, кто его создаёт и проводит экскурсии, и для юных посетителей.

Рассмотрение детского оздоровительного летнего лагеря как важного института воспитания ребенка, применение современных форм и методов педагогического воздействия делает процесс воспитания личности действительно непрерывным и, с социально-педагогической точки зрения, полноценным.

Таким образом, в настоящее время детский лагерь является специальным социальным университетом, который не только обеспечивает восстановление физических и духовных сил, но и помогает молодым людям получать новые знания и совершенствовать старые, погружает их в систему новых социальных связей, позволяющих значительно расширить сферы деятельности и интересов. В результате детский оздоровительный лагерь становится инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности молодого поколения страны.

Библиографический список

1. *Методика организации летнего отдыха детей и подростков*. Available at: https://poisk-ru.ru/s58590t4.html
2. Болотина Т.В., Высоцкий В.Р., Прутченков А.С. Совершенствование работы с детьми через досуговую деятельность в оздоровительном лагере на основе государственно-частного партнёрства. *Воспитание школьников*. 2014; № 4: 59 – 66.
3. Кругликова Г.Г., Линкер Г.Р. *Теория и методика организации летнего отдыха детей и подростков:* учебное пособие. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского гуманитарного университета, 2011.
4. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в республике Крым: опыт системного проектирования. *Гуманитарные науки*. 2014; № 2 (28): 21 – 26.
5. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*. Москва, 2019.
6. *Организация летнего отдыха: детский лагерь в России. Основные формы организации летнего отдыха детей.* Выступления по организации отдыха. Available at: https://hellcomics.ru/organizaciya-letnego-otdyha-detskii-lager-v-rossii-osnovnye-formy/
7. *С детьми и подростками в детском оздоровительном лагере*. Available at: https://helpiks.org/7-34321.html
8. *Музей Гжельского государственного университета*. Available at: http://www.art-gzhel.ru/?param=infa&sub=otdih&m_act=14
9. Сорокопуд Ю.В., Соловьева С.Н., Коценко В.Н. Педагогические возможности музеев в процессе формирования патриотической направленности студенческой молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 41 – 43.

References

1. *Metodika organizacii letnego otdyha detej i podrostkov*. Available at: https://poisk-ru.ru/s58590t4.html
2. Bolotina T.V., Vysockij V.R., Prutchenkov A.S. Sovershenstvovanie raboty s det'mi cherez dosugovuyu deyatel'nost' v ozdorovitel'nom lagere na osnove gosudarstvenno-chastnogo partnerstva. *Vospitanie shkol'nikov*. 2014; № 4: 59 – 66.
3. Kruglikova G.G., Linker G.R. *Teoriya i metodika organizacii letnego otdyha detej i podrostkov:* uchebnoe posobie. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo Nizhnevartovskogo gumanitarnogo universiteta, 2011.
4. Gluzman A.V., Red'kina L.I., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Pedagogicheskoe obrazovanie v respublike Krym: opyt sistemnogo proektirovaniya. *Gumanitarnye nauki*. 2014; № 2 (28): 21 – 26.
5. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.
6. *Organizaciya letnego otdyha: detskij lager' v Rossii. Osnovnye formy organizacii letnego otdyha detej.* Vystupleniya po organizacii otdyha. Available at: https://hellcomics.ru/organizaciya-letnego-otdyha-detskii-lager-v-rossii-osnovnye-formy/
7. *S det'mi i podrostkami v detskom ozdorovitel'nom lagere*. Available at: https://helpiks.org/7-34321.html
8. *Muzej Gzhel'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Available at: http://www.art-gzhel.ru/?param=infa&sub=otdih&m_act=14
9. Sorokopud Yu.V., Solov'eva S.N., Kocenko V.N. Pedagogicheskie vozmozhnosti muzeev v processe formirovaniya patrioticheskoj napravlennosti studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 41 – 43.

Статья поступила в редакцию 12.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00537

Aysuvakova T.P., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Department of Psychology, Moscow international university (Moscow, Russia), E-mail: tatiana-aic@yandex.ru*
Borisevich M.M., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Jurisprudence, Moscow international university(Moscow, Russia), E-mail: rat4810@mail.ru*
Lebedeva O.P., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Head of Department of Humanities, Moscow international university (Moscow, Russia), E-mail: o.lebedeva@mmu.ru*
Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Moscow international university (Moscow); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

FORMING AN ABILITY TO SELF-EDUCATE IN STUDENTS OF HUMANITIES USING MOBILE AND INTERNET TECHNOLOGIES (THE EXPERIENCE OF MOSCOW INTERNATIONAL UNIVERSITY). The article shows the ways of forming an ability to self-education in students of Humanities. The analysis of the directions of independent work is given, the conditions of effective organization of independent work of students, the main disadvantages of this process in modern universities are considered. The article provides examples of independent work of students of various specialties, including the elective course "Fundamentals of self-education", which is implemented at the Moscow international University, Gzhel State University. Modern students from the first years of study at a university become subjects of the educational process. In the course of training, students should develop a readiness for professional self-education as an integrative professional and personal quality, which provides for the formation of skills for obtaining professional information from various sources (including sources on electronic media, from the Internet) and its critical analysis, and the dynamic development of the ability to professional improvement through self-education; ability to constantly update professional knowledge and use it to carry out professional activities in the context of modern realities.
Key words: **students, self-education, self-knowledge, independent work, stages of complication of independent work of students.**

Т.П. Айсувакова*, канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии, АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: tatiana-aic@yandex.ru*
М.М. Борисевич*, канд. юрид. наук, проф., зав. каф. юриспруденции, АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: rat4810@mail.ru*
О.П. Лебедева*, канд. филос. наук, доц., зав. каф. гуманитарных наук, АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: o.lebedeva@mmu.ru*
Ю.В. Сорокопуд, *д-р пед. наук, проф. каф. гуманитарных наук, АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, проф. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ МОБИЛЬНЫХ И ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ (ОПЫТ МОСКОВСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА)

В статье показаны пути формирования способности к самообразованию у студентов гуманитарных специальностей. Дан анализ направлений самостоятельной работы, рассмотрены условия эффективной организации самостоятельной работы студентов, основные недостатки этого процесса в современных вузах. В статье приведены примеры самостоятельной работы студентов различных специальностей, в том числе по курсу по выбору «Основы самообразования», который реализуется в Московском международном университете, Гжельском государственном университете.

Современные студенты с первых лет обучения в вузе становятся субъектами образовательного процесса. В ходе обучения у студентов должна сформироваться готовность к профессиональному самообразованию как интегративное профессионально-личностное качество, предусматривающее сформированность навыков получения профессиональной информации из различных источников (включая источники на электронных носителях, из сети Интернет) и её критического анализа, динамичное развитие способности к профессиональному совершенствованию через самообразование; способность постоянно обновлять профессиональные знания и использовать их для осуществления профессиональной деятельности в контексте современных реалий.
Ключевые слова: **студенты, самообразование, самопознание, самостоятельная работа, этапы усложнения самостоятельной работы студентов.**

В последние десятилетия в связи с ускорением научно-технического прогресса в мире, а также с постоянными социально-экономическими переменами во многих странах особую актуальность приобрела задача подготовки будущих специалистов к умению самостоятельно приобретать, а также критически переосмысливать знания из различных источников информации. Причём требуется сформировать у будущих специалистов осознание того, что делать это необходимо будет на протяжении всей жизни, так как научно-технический прогресс ускорился до таких значений, когда знания в мире удваиваются каждые пять лет и время удвоения стремительно уменьшается. Тем самым будущие специалисты в процессе профессиональной подготовки усваивают некие основы общекультурных и профессиональных компетенций, а само их наполнение будет претерпевать изменения и новое наполнение [1 – 10]. В «Национальной доктрине образования Российской Федерации» подчёркивается, что «образование в пределах временного горизонта до 2025 года должно обеспечить значительные содержательные и инструментальные сдвиги в образовании с тем, чтобы сформировать человека как целостную личность, как личность новой гуманистической эпохи, личность, адекватную мотивам творческого самовыражения, способную преодолеть узость специализированного развития, стремящуюся к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [1].

Данные подходы потребовали от организаторов образовательного процесса перевода студентов из позиции пассивных потребителей учебной информации в позицию активного субъекта. По мнению В.Н. Гришина [3], в настоящий момент самостоятельность студентов в той или иной мере используется на всех этапах учебного процесса (табл. 1).

В психолого-педагогической науке последних десятилетий утвердилась мысль о необходимости активного включения в образовательный процесс индивидуально-личностного и профессионального потенциала будущих специалистов и, прежде всего, – его рефлексивно-творческих механизмов, что в дальнейшем будет обусловливать высокий уровень профессионального самосознания будущего специалиста, его готовность проникать в сущностные стороны своей деятельности, выявлять и оценивать ее качество, находить и реализовывать пути личностно-профессионального самосовершенствования. В системе профессиональной подготовки будущих специалистов в гуманитарной сфере одним из путей ее совершенствования является развитие у студентов способности к самообразованию. Практика преподавания в вузах в процессе подготовки будущих специалистов сферы «человек – человек» показывает, что в курсах психолого-педагогического цикла этому не уделяется достаточного внимания. Подготовка будущих бакалавров должна быть направлена, в конечном счете, на развитие и совершенствование способности студента к самоанализу, самооценке учеб-

Таблица 1

Реализация самостоятельности студентов на различных этапах учебных занятий

Возможности применения самостоятельности студентов на занятиях				
при анализе учебных проблем	при выполнении различных проектов	при поиске способов решения проблем различного типа	при отработке практических навыков	при реализации принятых решений

но-профессиональной деятельности. Между тем современные студенты выросли в период перехода от индустриального общества к информационному, в период социально-экономических реформ [7]. Во многом благодаря этому молодое поколение обладает высокой степенью приспособляемости к изменяющимся условиям и в то же время восприимчивостью к их негативным компонентам. Студенты XXI в чаще всего используют возможности Интернета с большим количеством сайтов. Причём возможности этих сайтов используются студентами нередко как для развлечения, так и для учёбы. Наибольшую популярность имеют социальные сети, Инстаграм, YouTube, различные образовательные сайты – Арзамас, Duolingo (для изучения иностранных языков) и т.д. Все эти сайты активно используются для самообразования и саморазвития. Учёные выделяют следующие основные этапы самопознания (табл. 2).

Таблица 2

Основные этапы самопознания

Этапы самопознания

Пассивная фаза	Активная фаза		Фаза падения активности
3-8 мес.	12-15 лет	20-30 лет	60-70 лет конец жизни
познание направлено на внешний окружающий мир, познание своего Я эпизодическое	большее внимание уделяется внешнему виду, облику (как я выгляжу?), одежде, физической подготовке	внимание переключается к внутренней сущности, поиску места, смысла в жизни, самореализации	мудрец - считает, что знает о себе все, отчего к самопознанию отношение второстепенное

Однако мы бы подкорректировали эти данные: считаем, что поиск смысла жизни начинается у современной молодёжи гораздо раньше 20 – 30 лет. Скорее, у многих он начинается уже в старшем школьном возрасте и активно начинает реализовываться в 18 лет, когда большая часть молодёжи осуществляет обучение.

Исследователи [2, 6 и др.] выделяют следующие основные условия эффективного формирования у студентов способности к самообразованию (табл. 3).

Данные условия постоянно используются нами в процессе реализации образовательного процесса при преподавании гуманитарных дисциплин в Московском международном университете. При этом особое внимание уделяется необходимости поступательного усложнения типов самостоятельной работы студентов в процессе профессиональной подготовки. В.Н. Гришин [3] выделяет следующие этапы усложнения основных типов самостоятельной работы студентов на протяжении всех периодов профессиональной подготовки (табл. 4).

На 1 курсе в Московском международном университете, Гжельском государственном университете и ряде других вузов предусмотрен курс по выбору – «Основы самообразования». В рамках данного курса в качестве самостоятельной работы мы предлагаем студентам разработать проект с мультимедийной презентацией «Моё самообразование», отражающий основные источники самообразования, которыми пользовался студент на протяжении всего своего обучения, начиная со школы. При этом основная цель данного проекта – создать каждому студенту возможность для рефлексии своего самообразовательного пути, наметить новые направления. Ведущей задачей данного проекта также является взаимное обогащение и информирование студентов по вопросам самообразования. В частности, студенты чаще всего делятся различными интересными образовательными сайтами, на которых можно расширить свой кругозор; сформировать новые навыки и компетенции в различных областях, в сфере Интернет-технологий, мобильных технологий и др. При реализации данной самостоятельной работы студенты подробно рассказывают об образовательных сайтах, которые им помогли в освоении необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности навыков (в том числе так называемых «мягких навыков» (англ. soft skills – «комплекса неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью») [7]).

В рамках курса по выбору «Основы самообразования» всем студентам также предлагается сделать презентацию по книге, посвящённой саморазвитию. Причём в данном случае предполагается работа студентов по микрогруппам. Студенты выбирают 1 книгу, читают её, делают мультимедийную презентацию, затем на занятии каждый освещает какой-то фрагмент. Нередко в поисках нужных книг студенты пользовались мобильными приложениями, в которых за символическую плату можно читать книги онлайн. Причём с учётом сложившейся ситуации, связанной с самоизоляцией, занятия со студентами пришлось проходить в онлайн-режиме через Скайп. Однако это не помешало студентам выполнить индивидуальные и групповые задания по курсу «Основы самообразования»

Таблица 3

Условия эффективного формирования у студентов способности к самообразованию

Система условий		
Наличие комфортной образовательной среды, способствующей развитию внутренней мотивации студентов к использованию современных технологий	Использование интерактивных форм и методов обучения в процессе формирования компетенций в области профессионального самообразования, обеспечивающих поэтапное формирование способности осуществлять самообразовательную и саморазвивающую деятельность	Разработка и внедрение в образовательный процесс специальных элективных курсов, посвящённых самообразованию и саморазвитию

Таблица 4

Основные типы самостоятельной работы студентов и содержание

№	Тип самостоятельной работы и содержание	Примеры и дидактические требования
1.	**1-й тип.** Формирование у студентов умений выявлять определённые явления на основе данного им алгоритма деятельности	Работа с учебниками и другими источниками информации, с конспектом лекций и др. Все данные искомого, способы выполнения задания должны регламентироваться в самом задании или в соответствующей инструкции
2.	**2-й тип.** Формирование знаний-копий и знаний, позволяющих решать типовые задачи. Познавательная деятельность обучаемых при этом заключается в чистом воспроизведении и частичном реконструировании усвоенной ранее учебной информации	Выполнение лабораторных работ и практических занятий, типовые курсовые проекты, а также специально подготовленные домашние задания с предписаниями алгоритмического характера. В задании необходимо сообщать студентам принцип решения, обозначать алгоритм выполнения
3.	**3-й тип.** Формирование у студентов знаний, лежащих в основе решения нетиповых задач. Познавательная деятельность студентов при решении таких задач заключается в накоплении и проявлении нового для них опыта деятельности на базе усвоенного ранее материала формализованного опыта. Задания предполагают поиск, формулирование и реализацию идеи решения, что всегда выходит за пределы прошлого опыта	Анализ незнакомых студентам ситуаций и генерирование субъективно новой информации. Типичными для самостоятельной работы студентов третьего типа являются интерактивные занятия, предполагающие решение кейсов, проведение деловых игр с командным поиском решения обозначенных проблем, разработка курсовых проектов и др.
4.	4-й тип. Создание предпосылок для творческой деятельности. Деятельность студентов заключается в глубоком проникновении в сущность изучаемого объекта, установлении новых связей и отношений, необходимых для нахождения неизвестных ранее идей, принципов, генерирования новой информации	Выполнение заданий научно-исследовательского характера (НИРС), включая курсовые и дипломные проекты

На занятиях в условиях онлайн студенты показывали свои презентации через демонстрацию экрана в программе Скайп, комментировали свои презентации, отвечали одногруппникам на вопросы. Тем, у кого не было технических возможностей выступить со звуком, писали в общий чат. Опять же, если у кого-то не было технических возможностей для демонстрации экрана – эти студенты по электронной почте или в чате пересылали свои презентации одногруппникам и кто-то брал на себя функцию демонстрирования экрана, кто-то – комментирования. Тем самым складывалась очень интерактивная атмосфера, созданная с применением мобильных Интернет-технологий. Студенты во время презентаций спорили, делились своими мнениями относительно прочитанных книг. Перечень предлагаемых книг к прочтению приведён в табл. 5.

Причём студенты в процессе презентации должны были поделиться не только сложившимся мнением относительно книги, но и проанализировать, насколько сказанное в книгах выполнимо и актуально в контексте российских реалий (с учётом того, что часть книг написана зарубежными авторами). Что касается других гуманитарных дисциплин, то можно сказать, что задания для самостоятельной работы студентов сформулированы таким образом, чтобы их ответы способствовали рефлексии, формировали адекватное отношение к себе, к окружающей действительности. Приведём пример задания для самостоятельной работы по учебной дисциплине «Психоконсультирование» (табл. 6).

Таблица 5

Перечень рекомендованных книг к прочтению по дисциплине «Основы самообразования»

№	
1.	Элрод Хэл «Магия утра. Как первый час дня определяет ваш успех»
2.	Леви В. «Искусство быть собой»
3.	Кехо Джон «Подсознание может всё!»
4.	Селигман Мартин «Как научиться оптимизму»
5.	Свияш А. «Как понять уроки Жизни и стать ее любимцем»
6.	Свияш А. «Управление Подсознанием. 7 принципов успешной жизни. Невозможное возможно»
7.	Макгонигал Келли «Сила воли. Как развить и укрепить»
8.	Литвак М.Е. «Если хочешь быть счастливым»
9.	Силиг Тина «Почему никто не рассказал мне это в 20? Интенсив по поиску себя в этом мире»
10.	Резанова Елена «Никогда-нибудь. Как выйти из тупика и найти себя»

Таблица 6

Пример задания для самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине «Психоконсультирование»

№	Задания
1.	Определите, какие у Вас сформированы личностные качества, необходимые психологу-консультанту (возможно, с использованием психодиагностических методик. Например, «Тест двадцати высказываний «Кто Я?», автор М. Кун, Т. Макпартленд в модификации Т.В. Румянцевой и др.)
2.	Дайте развернутое аргументированное объяснение, обратив особое внимание на то, чего Вам в данный момент еще не хватает для того, чтобы стать хорошим психологом-консультантом
3.	Прочитайте работу Р. Мея «Искусство психологического консультирования»; выпишите основные мысли автора, которые показались Вам интересными и важными для дальнейшей профессиональной деятельности. Какие идеи Р. Мея можно, на Ваш взгляд, использовать в работе современного практического психолога?

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что будущий специалист с первых лет обучения в вузе становится субъектом образовательного процесса. В процессе профессиональной подготовки необходимо сформировать у студентов готовность к профессиональному самообразованию как интегративное профессионально-личностное качество, предусматривающее сформированность навыков получения профессиональной информации из различных источников (включая электронные носители, сеть Интернет) и её критического анализа; динамичное развитие способности к профессиональному совершенствованию через самообразование; способность постоянно обновлять профессиональные знания и использовать их для осуществления профессиональной деятельности с учётом современных требований.

Библиографический список

1. *Национальная доктрина образования Российской Федерации*. Available at: http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm
2. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Самара, 2008.
3. Гришин В.Н. *Организация самостоятельной работы студентов в процессе группового взаимодействия*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Елец, 2000.
4. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н., Сорокопуд Ю.В. Структура и содержание кодекса профессиональной этики педагога в контексте практической реализации гуманистических идей в образовательной практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 4 (65): 159 – 160.
5. Нефедьева А.А. Психологический портрет современного студента в образовательном процессе. *Вестник науки и образования*. 2015; № 4 (6): 201 – 204.
6. Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш. Формирование готовности бакалавров к самообразованию как одному из важнейших показателей оценки результатов обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 210 – 212.
7. *Гибкие навыки*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B8%D0%B1%D0%BA%D0%B8%D0%B5_
8. 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.
9. Сорокопуд Ю.В., Борисевич М.М. Специфика профессиональной подготовки в условиях онлайн-образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 225 – 226.
10. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в республике Крым: опыт системного проектирования. *Гуманитарные науки*. 2014; № 2 (28): 21 – 26.

References

1. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya Rossijskoj Federacii*. Available at: http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm
2. Ajsuvakova T.P. *Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.
3. Grishin V.N. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v processe gruppovogo vzaimodejstviya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Elec, 2000.
4. Dubovickij I.N., Uvarova N.N., Sorokopud Yu.V. Struktura i soderzhanie kodeksa professional'noj `etiki pedagoga v kontekste prakticheskoj realizacii gumanisticheskih idej v obrazovatel'noj praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 4 (65): 159 – 160.
5. Nefed'eva A.A. Psihologicheskij portret sovremennogo studenta v obrazovatel'nom processe. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2015; № 4 (6): 201 – 204.
6. Rabadanov M.H., Alieva B.Sh. Formirovanie gotovnosti bakalavrov k samoobrazovaniyu kak odnomu iz vazhnejshih pokazatelej ocenki rezul'tatov obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 210 – 212.
7. *Gibkie navyki*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B8%D0%B1%D0%BA%D0%B8%D0%B5_8
8. 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.
9. Sorokopud Yu.V., Borisevich M.M. Specifika professional'noj podgotovki v usloviyah onlajn-obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 225 – 226.
10. Gluzman A.V., Red'kina L.I., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Pedagogicheskoe obrazovanie v respublike Krym: opyt sistemnogo proektirovaniya. *Gumanitarnye nauki*. 2014; № 2 (28): 21 – 26.

Статья поступила в редакцию 20.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00538

Ustinova L.G., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol branch (Stavropol, Russia), E-mail: Larisa151@inbox.ru*
Sultanova M.V., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation Stavropol branch (Stavropol, Russia), E-mail: sultan_777@mail.ru*

FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE EMPLOYEES OF MIA IN THE PROCESS OF TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The given article deals with the most significant aspects of future police employees professional orientation forming process in the course of their specialties development in higher educational institutions. At the same time, special attention is paid to the formation of a system of incentives for them to use their own professional and personal qualities in future activities. The structure and conditions for the formation of the future employees personality general orientation, as well as the relationship between it and the professional orientation, are also considered. The work also studies aspirations of students in the forming process of future police employees. The research shows the role they play in shaping professional orientation, as well as the need to develop these aspirations in connection with the training process.

Key words: **university, teacher, student, police officer, professional orientation of individual, general orientation of the individual.**

Л.Г. Устинова, *канд. социол. наук, доц., нач. каф. государственных и гражданско-правовых дисциплин, полковник полиции, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: Larisa151@inbox.ru*
М.В. Султанова, *канд. филос. наук, доц., полковник полиции, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: sultan_777@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОВД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В предлагаемой статье подвергаются рассмотрению наиболее значимые аспекты процесса формирования профессиональной направленности будущих сотрудников органов внутренних дел в ходе освоения ими специальностей в стенах высших учебных учреждений. При этом особое внимание уделяется формированию у них системы побуждений к применению собственных профессиональных и личностных качеств в дальнейшей деятельности. Рассмотрению подвергаются также структура и условия развития общей направленности личности у будущих сотрудников ОВД, а также связи, существующие между ней и профессиональной направленностью. Изучению также подвергается процесс формирования ряда ключевых видов устремлений у будущего сотрудника ОВД, доказывается роль, которую они играют в деле складывания у него профессиональной направленности, а также необходимость развития этих устремлений во взаимосвязи.

Ключевые слова: **вуз, преподаватель, студент, сотрудник ОВД, профессиональная направленность личности, общая направленность личности.**

Если говорить о подходах к развитию у будущих специалистов личностных качеств, то приходится констатировать, что за два последних десятилетия в системе подготовки специалистов в ведомственных образовательных организациях МВД РФ значительных изменений не фиксируется. При этом на данный момент в силу обстановки, имеющей место на территории РФ, необходимо подходить к процессу подготовки специалистов несколько иначе. Профессионалу желательно обладать не только набором знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профильной деятельности, но также и устойчивой профессиональной направленностью. Показатели развития этого свойства у будущего сотрудника МВД в значительной степени определяют эффективность его профессиональной деятельности. В свою очередь, результативность отдельных специалистов естественным образом определяет эффективность функционирования органов внутренних дел в целом. При этом в ряду наиболее значимых условий, необходимых для повышения эффективности профессиональной направленности личности сотрудника органов внутренних дел, находится нравственно-ценное взаимодействие будущих специалистов. По сути, последнее представляет собой обмен отношениями в рамках педагогической системы. Структура последнего может быть представлена схематически.

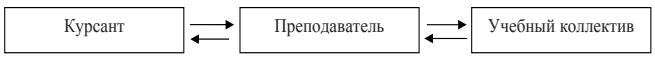


Рис. 1. Схема обмена отношениями, происходящего в рамках педагогической системы

Одна из существенных особенностей такого взаимодействия – их ориентация на развитие у обучающихся общественной инициативы, целеустремлённости, а также чувства ответственности перед товарищами. Этими нравственными качествами определяется развитие остальных, а равно и содержание профессиональной направленности курсанта, его нравственно-волевая зрелость.

В целом отметим, что профессиональная направленность является ведущим психологическим свойством личности будущего специалиста органов внутренних дел. Данное свойство представляет всю систему побуждений индивида к жизни и деятельности. Она также определяет избирательность его активности, позиций и отношений. Профессиональная направленность юриста представляет собой систему его побуждений к применению собственных профессиональных и личностных качеств в процессе укрепления правопорядка на территории своей Родины. Её можно охарактеризовать особым отношением специалиста к ряду предметов, явлений и процессов, встречающихся в профессиональной жизни юриста. Данная тенденция может быть представлена в форме таблицы.

Таблица 1

Отношение юриста к ряду предметов, явлений и процессов, встречающихся в его профессиональной жизни

Предметы, явления и процессы в профессиональной жизни юриста	**Отношение к ним, характеризующее его профессиональную направленность**
Закон	Высшая социальная и жизненная ценность
Борьба за законность и правопорядок	Личное жизненное призвание
Правоохранительная деятельность и профессия юриста	Отвечают своим наиболее значимым потребностям и особенностям, установкам на использование законных и цивилизованных способов решения профессиональных задач

Отметим далее, что любая профессиональная направленность основана на общей направленности личности. Последняя, в свою очередь, определяется рядом свойств индивида. С точки зрения раскрытия темы настоящего исследования целесообразно выглядит её схематическое представление.

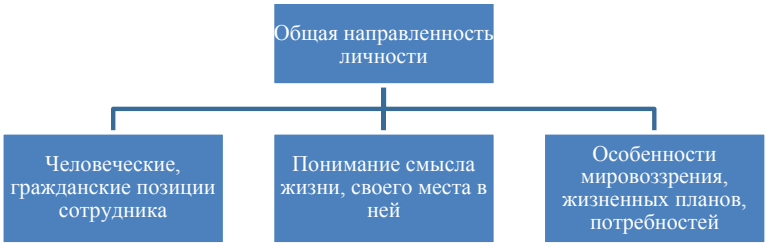


Рис. 2. Свойства личности специалиста, определяющие её общую направленность

Таблица 2

Основные составляющие общей направленности личности

Группы основных составляющих общей направленности личности	Основные составляющие общей направленности личности	Краткая характеристика
Социально-мотивационные качества	Социально зрелое мировоззрение	Совокупность идей, убеждений, взглядов на жизнь и общество
	Потребность	Сотруднику правоохранительных органов с необходимостью должна быть присуща острая потребность личного участия в создании и упрочении правового государства, борьбе против преступности, посвящению собственной жизни правоохранительной деятельности
Профессионально-мотивационные качества	Правосознание	Совокупность взглядов и представлений индивида, выражающих понимание правовой действительности, а также знание конкретных правовых норм. Должно характеризоваться систематичностью, полнотой, детальностью, зрелостью
	Профессиональные мотивы	В настоящее время на первое место у будущих сотрудников органов внутренних дел выдвигается такой мотив, как возможность иметь льготы, хороший заработок, чувствовать себя в безопасности. Подобная ситуация требует более пристального внимания к проблемам, связанным с изучением, оценкой и развитием системы мотивации у всех работающих в правовой системе

Общая направленность личности представляет собой предпосылку развития профессиональной направленности у сотрудников правоохранительных органов. Она должна быть исследована в ходе профессионального отбора и работе с ними в процессе службы.

Большое внимание в процессе решения этой задачи должно быть уделено специфике уже сложившейся общей направленности у граждан, принимаемых на службу в правоохранительные органы. Представим основные составляющие общей направленности в виде таблицы 2.

Общая направленность личности, таким образом, является одним из обязательных условий для положительного решения вопроса о пригодности конкретного индивида к осуществлению профессиональной деятельности в органах правопорядка РФ. Без должного внимания к данной характеристике профессиональное обучение будущих сотрудников может лишь навредить, поспособствовав складыванию формалиста и вымогателя, озабоченного исключительно личными интересами. Недостатки в общей и профессиональной направленностях личности являются одной из ведущих причин дальнейшей профессиональной деформации сотрудников.

В свою очередь, работа с персоналом может достичь необходимых результатов в развитии профессиональной направленности сотрудников лишь в случае, если помимо вооружения будущих и действующих сотрудников чисто правовыми знаниями, умениями и навыками целью её будет формирование у них глубоко осознанной, активной профессиональной позиции. Последняя должна быть основана на правильном понимании предназначения правопорядка и юридической работы в условиях современного российского социума. При этом на планируемых результатах не в последнюю очередь сказывается система жизнедеятельности органов правопорядка. Данная тенденция представляется закономерной, если учесть, что личность невозможно воспитать только словами. Решающее влияние на её складывание имеют реалии окружающей действительности.

В этой связи необходимо всячески способствовать развитию ряда ключевых видов устремлений как будущего, так и действующего сотрудника ОВД. К ним мы с определённой долей уверенности можем отнести:

1) стремление к осуществлению профессиональной деятельности в правовой системе;

2) стремление к исполнению своих должностных обязанностей с использованием исключительно законных способов и методов деятельности;

3) установка на непрерывное самосовершенствование.

Перечисленные устремления сотрудника должны развиваться во взаимосвязи. Их складывание представляет общую задачу. Однако в каждом юридическом органе она приобретает ряд особенных черт. При этом центральной задачей является развитие элементов, выражающих уважение к действующему законодательству и стремление к применению в профессиональной деятельности исключительно тех средств и методов, которые на 100% отвечают требованиям законности.

Складывание профессиональной направленности будущих сотрудников ОВД включает ряд стадий. Последние будет удобно охарактеризовать в форме таблицы 3.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что существует ряд важных педагогических условий, обеспечивающих успешность формирования профессиональной направленности личности будущего сотрудника ОВД в процессе его подготовки. В их числе можно назвать:

- программно-целевую и профессиональную направленность учебно-воспитательного процесса;
- эффективное взаимодействие с преподавателями и командирами в процессе обучения;
- формирование у курсантов познавательной самостоятельности, стимулирование деятельности, обеспечивающей самоутверждение и самовыражение личности в различных ситуациях;
- планирование, организация, регулирование, а также контроль движения личности курсанта к заданному уровню развития профессиональной направленности в условиях юридического института МВД РФ.

Таблица 3

Стадии складывания профессиональной направленности будущих сотрудников ОВД

Стадия	Ступень обучения	Направление деятельности по формированию профессиональной направленности	Преобладающие формы деятельности
1.	Довузовская	Просвещение и ориентация абитуриентов на выбор профессии	Дни открытых дверей, организация кружков и объединений юных пограничников, следопытов, офицеров, приглашение абитуриентов на военно-спортивные мероприятия, подготовленные курсантами вуза
2.	I курс	Выявление интереса, дифференциация профессиональной направленности	Вопросно-ответные формы с опорой на авторитет как нравственный механизм воздействия: пресс-конференции с выпускниками, Дни традиций пограничников, милиционеров, день информации о новостях и событиях из жизни военнослужащих
3.	II курс	Развитие интереса и стимулирование профессиональной направленности	Формирование общественного мнения и поощрения через оценку результатов участия в добровольных дружинах, молодёжных объединениях военно-патриотической направленности, шефской деятельности, выступления на муниципальных, региональных, всероссийских и международных научно-практических семинарах, круглых столах, конференциях
4.	III курс	Стимулирование интереса, закрепление профессиональной направленности в условиях активного участия курсантов в деятельности правоохранительных органов	Метод соревнования и создания ситуаций, открывающих перед курсантом возможности для проявления собственной инициативы
5.	IV курс	Апробация готовности обучающихся к профессиональной деятельности	Деятельность курсантов совместно с действующими сотрудниками силовых структур, обеспечение преемственности между младшими и старшими курсами
6.	Молодые специалисты	Выявление степени удовлетворенности работой в силовых структурах	Определение отношения молодых специалистов к профессиональной деятельности

Библиографический список

1. Иванова М.Б. *Педагогические условия формирования профессиональной направленности личности курсантов вузов МВД России*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2000.
2. Мамонтова С.Н. *Прикладная юридическая психология*. Москва, 2002.
3. Киселева Е.Л. Мотивы профессионального выбора в ОВД. *Вестник МЦПО и КНИ*. 1996; № 1: 56 – 57.
4. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Гуманитарная подготовка будущих сотрудников правоохранительных органов в зарубежной образовательной практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 5 (54): 268 – 269.
5. Солдатов Н.Ф., Ложниченко Е.Н., Пирогова Е.Н. Формирование профессиональной направленности личности у будущих сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 337 – 338.
6. Хасанов Х.Х. *Педагого-психологические особенности формирования профессиональной направленности будущих работников органов внутренних дел Таджикистана*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Душанбе, 2010.

References

1. Ivanova M.B. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj napravlennosti lichnosti kursantov vuzov MVD Rossii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Barnaul, 2000.
2. Mamontova S.N. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*. Moskva, 2002.
3. Kiseleva E.L. Motivy professional'nogo vybora v OVD. *Vestnik MCPO i KNI*. 1996; № 1: 56 – 57.
4. Ustinova L.G., Sultanova M.V. Gumanitarnaya podgotovka buduschih sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov v zarubezhnoj obrazovatel'noj praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 5 (54): 268 – 269.
5. Soldatov N.F., Lozhnichenko E.N., Pirogova E.N. Formirovanie professional'noj napravlennosti lichnosti u buduschih sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 337 – 338.
6. Hasanov H.H. *Pedagogo-psihologicheskie osobennosti formirovaniya professional'noj napravlennosti buduschih rabotnikov organov vnutrennih del Tadzhikistana*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Dushanbe, 2010.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 37.013 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00539

Tarkhanova I.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: tarhanova3000@mail.ru*

Falameeva E.V., *teacher, Secondary School in Village of Zolotaya Dolina (Zolotaya Dolina, Primorsky Krai, Russia), E-mail: falameeva84@mail.ru*

FORMATION OF SOCIAL LITERACY OF TEENAGERS IN CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION. This article discusses the social aspect of formation of new types of literacy in modern adolescents. Using the concept of socialization of the individual by means of education, the authors theoretically justify and significantly disclose the concept of social literacy of adolescents. The work determines the content of psychological and pedagogical work on its formation in an educational organization. The article describes results of experimental work on the formation of social literacy of adolescents, based on the analysis of current deficits in soft skills of adolescents. Modern ideas of formation of social literacy of teenagers by means of open space of development of their social competences are offered. Practices of social training, social volunteerism, and development of experience of participation in socially significant activities are presented as effective means of functioning of such space.

Key words: **social literacy, universal social competence, socialization, educational environment.**

И.Ю. Тарханова, *д-р пед. наук, проф., Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E-mail: tarhanova3000@mail.ru*

Е.В. Фаламеева*, учитель муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа», с. Золотая долина, Приморский край, E-mail: falameeva84@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В данной статье рассматривается социальный аспект формирования новых видов грамотности современных подростков. Основываясь на концепции социализации личности средствами образования, авторами теоретически обосновано и содержательно раскрыто понятие социальной грамотности подростков, определено содержание психолого-педагогической работы по её формированию в условиях образовательной организации. В статье описаны результаты опытно-экспериментальной работы по формированию социальной грамотности подростков, основанной на анализе актуальных дефицитов их мягких навыков. Предложены современные идеи формирования социальной грамотности подростков средствами открытого пространства развития их социальных компетенций. В качестве эффективных средств функционирования такого пространства презентованы практики социального обучения, социального волонтерства, развития опыта участия в социально значимой деятельности.

Ключевые слова: **социальная грамотность, универсальные социальные компетенции, социализация, образовательная среда.**

Динамично меняющаяся социальная среда оказывает противоречивое влияние на процесс становления взрослеющей личности. С одной стороны, в современном социуме требуется высокая активность человека как субъекта общественной жизни, принятие им на себя ответственности за свою деятельность и поведение. С другой стороны, нестабильность социальных процессов во всех сферах его жизнедеятельности увеличивает естественные трудности взросления, ситуация неопределенности приводит к деформации личностных смыслов и дезадаптации.

Навыки и знания, необходимые подросткам сегодня, чтобы стать успешными, завтра очень быстро меняются. Навстречу идут так называемые «навыки будущего», универсальные компетенции и новые виды грамотности [1, с. 7]. Расширяется дискуссия о качествах человека, отвечающих глобальным вызовам и стремительному развитию технологий. В научных работах и популярных публикациях ученые и практики обсуждают новое содержание школьного образования, фокусируясь на метапредметных результатах, выводы докладов о новых видах грамотности становятся все более последовательными и сопоставимыми [2, 3, 4]. При этом для многих школ и учителей главным фокусом остаются предметные знания, а не социальные навыки, которые могут быть с их помощью сформированы. По-прежнему большинство учителей считают, что роль школы - передать хорошие предметные знания, а «социальность» – ответственность семьи и самого ребенка, реже – сектора дополнительного образования. Немногие из учителей считают важной для себя задачу научить школьников навыкам совместной работы, сотрудничества. А самое главное – за пределами анализа пока остается важнейший вопрос мотивации, активности, инициативы учащихся.

Озабоченность социальными результатами образования не является чем-то новым для педагогической науки и практики, но происходящие сегодня изменения в обществе ускорили социальные требования, предъявляемые к школам. По меньшей мере, общество ожидает, что школы будут корректировать поведение детей и учить их социальным ценностям. В перечне личностных образовательных результатов зафиксирован целый ряд социальных навыков, развивающихся на протяжении всего периода школьного обучения.

Чувство и способность индивида принимать социально продуктивные решения развиваются не сами по себе, а, скорее, требуют знаний, ценностей и навыков. Прежде всего, детям необходимы возможности для того, чтобы испытать социальные отношения таким образом, чтобы они могли критически действовать в рамках дискурсов, наполненных социальными дилеммами, и тем самым стать активными и наделенными этическими полномочиями субъектами гражданского общества.

На наш взгляд, грамотность – понятие социальное. Мы предлагаем рассматривать социальную грамотность как базовую составляющую новых видов грамотности и основу формирования компетенций, способствующих вовлеченности обучающихся и росту их учебной мотивации.

Обобщив исследования на тему социальной грамотности, мы выделили три её ключевых основания:

1. Готовность успешно социализироваться, существовать в разных ситуациях. Бывает, что открытый и контактный ребенок вдруг в первом классе попадает в петлю прилюдного одиночества. В чем причина? Возможно, он просто не может приспособиться. Тогда ему особенно нужна помощь и поддержка педагога.

2. Способность предвидеть последствия своего поведения, оценивать возможность скорректировать ситуацию. Навык предвидеть, думать на шаг вперед крайне важен для социализации. Чаще задавайте детям вопросы — а что будет, если…? Придумаем разные варианты. Как могут развиваться события? Формировать предвидение – значит, во многом обеспечить правильную реакцию ребенка на ситуацию.

3. Наличие у ребенка определенных личностных качеств – ответственности, целеустремленности, дисциплинированности. Без определенного уровня личностной зрелости, действительно, не может существовать социально грамотная личность.

Частью новой социальной грамотности стало и понимание социального контекста жизни каждого человека. Международное сравнительное мониторинговое исследование образования PISA добавило в число проверяемых компетентностей «глобальную компетентность» (global competence), которая «подразумевает наличие у человека знаний, установок, умений и навыков, позволяющих: рассматривать проблемы с различных позиций; понимать и уважать точку зрения других людей; участвовать в открытом и эффективном взаимодействии; прилагать усилия для обеспечения коллективного благополучия и устойчивого развития» [5, с. 19].

В докладе Global Education Futures «Образовательные экосистемы для общественной трансформации» речь идет о «переходе к интегральному образованию, позволяющему в полной мере раскрыть индивидуальный потенциал каждого человека и коллективный потенциал человечества» [6, с. 4]. Авторы доклада представляют несколько важных элементов, входящих в образ возникающей образовательной экосистемы, предусматривающей формирование у школьников социальных навыков, или Soft skills.

На наш взгляд, именно Soft skills можно рассматривать как результаты формирования новой социальной грамотности. По суждению Е. Гайдученко и А. Марушева, Soft Skills – это навыки, которые помогают быстро отыскивать общий язык с окружающими, заводить и сдерживать связи, с успехом приносить свои мысли – быть хорошим коммуникатором и руководителем. Представление «Soft Skills» соединено с тем, каким типом люди взаимодействуют между собой, эти навыки в одинаковой степени нужны как для будничной жизни, так и для карьеры [7].

Современные исследования позволяют выделить следующие группы «мягких» навыков Soft Skills:

1. Коммуникативные: умение слушать, убеждение и аргументация, доброжелательность, самопрезентация, публичные выступления.

2. Межличностные способности: способность к командной работе, умение вдохновлять других на общие дела, разрешать и предотвращать конфликты.

3. Аналитические/исследовательские навыки: способность оценить ситуацию, креативное мышление, логическое мышление, поиск и анализ информации.

4. Гибкость, адаптивность, управление несколькими приоритетами: управление эмоциями, стрессом, собственным развитием; планирование и целеполагание.

5. Лидерство, навыки управления: способность взять на себя ответственность, организаторские способности, контроль реализации задач.

6. Навыки саморазвития: способность к обучению, ответственность, развитие творческого потенциала личности [8, с. 223].

При работе с подростками педагогам важно помнить, что социальные навыки не изолированы друг от друга, они взаимообусловлены, интегративны. Их формирование основано не на принципах последовательности и автономности, а на принципах комплексности, систематичности.

Решая задачи развития социальной грамотности важно создать личностно ориентированную образовательную среду школы, которая обеспечит обучающимся возможность удовлетворения и развития потребностей в безопасности; в усвоении этических норм и правил; в любви и признании, общественном одобрении; в труде, значимой деятельности; в самопознании, познавательной потребности и пр. Как отмечает Е.Ю. Савин, «создать среду в системе образования – значит, способствовать реализации гуманистической концепции образования, ее целей и задач на всех этапах педагогического процесса» [9, с. 65]. Согласимся с автором, что в основе создания такой среды должна лежать диагностическая компонента.

Для диагностики социальных навыков школьников в своей практике мы используем методику самооценки, разработанную Лабораторией компетенций SOFTSKILLS Южного федерального университета и Центра карьеры ЮФУ, целью методики является выявление уровня сформированности мягких навыков у подростков. Опросник включает в себя 55 утверждений, описывающих проявление 11 компетенций.

По результатам опроса 110 обучающихся 8 – 9 классов муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа» с. Золотая долина Партизанского района Приморского края мы констатировали, что 5% опрошенных находятся на начальном уровне по компетенции «комплексное, многоуровневое решение проблем». Характерные для компетенции поведенческие проявления и модели демонстрируют редко или не демонстрируют совсем, кроме того, демонстрируют негативные поведенческие модели. Уровень развития по данной компетенции имеют лишь 25%, т.е. подростки владеют компетенцией ограничено, в виде отдельных элементов. Компетенция проявляется только в простых или знакомых ситуациях.

У 80% респондентов такие компетенции, как критическое мышление, креативность, управление людьми, сотрудничество с другими, находятся на уровне развития. У 20% опрошенных данные компетенции вышли на уровень опыта (ожидаемого уровня развития), т.е. успешно используются для решения стандартных задач. В новых нестандартных ситуациях компетенция проявляется в виде отдельных фрагментов, нестабильно. Отсутствуют проявления начального уровня развития компетенций/ негативные поведенческие модели.

Компетенция «эмоциональный интеллект» – у 90% опрошенных она на уровне опыта (ожидаемого уровня развития), у 10% подростков данная компетенция находится на уровне развития. У 100% респондентов находятся на уровне развития, ниже ожидаемого такие компетенции, как суждение и принятие решений, экстравертивность, умение вести переговоры, когнитивная гибкость.

Для формирования социальной грамотности обучающихся в школе было создано открытое пространство развития универсальных компетенций, которое включало в себя несколько блоков работы: подготовительный, информационный, образовательный, деятельностный, так как один из ведущих агентов по социализации подростков – это группа сверстников, которая является важнейшим информационным каналом, определяющим его развитие, налаживающим межличностное взаимодействие. Мы пришли к выводу, что привлечение социальных волонтеров будет эффективным инструментом формирования социальной грамотности подростков.

Социальные волонтеры уже имеют позитивный опыт решения своих проблем и могут являться примером, а иногда и более значимым авторитетом, чем любой специалист, но при условии специальной подготовки и поддержки их деятельности. Поэтому на подготовительном этапе работы наша деятельность была направлена на подготовку волонтеров. Обучение по программе «Организация работы волонтера – социального наставника» прошли 10 человек. Они были обучены правовым основам, специфике работы с возрастной категорией подростков, разрабатывали мероприятия, учились выходить из конфликтных ситуаций.

Следующим этапом программы стал информационный блок, где мы провели презентацию программы на территории образовательной организации для родителей и подростков с представителями администрации школы, отдела по делам несовершеннолетних и защите их прав, специалистами сферы молодежной политики. В рамках презентации мы осветили мероприятия и перспективы участия подростков в программе. По итогам презентации был сформирован положительный настрой и интерес родителей и подростков к участию в данной программе.

Одним из условий эффективности формирования социальной грамотности подростков, на наш взгляд, является создание открытого пространства развития социальных компетенций посредством формирования у них положительного опыта участия в социально значимой деятельности. При этом полученные данные диагностики позволили констатировать «отставание» в социальных компетенциях, что требует дополнительной работы по формированию критического мышления, креативности, навыков работы в команде, эмоционального интеллекта, суждения и принятия решений, когнитивной гибкости, способности убеждать в своей правоте, мотивировать, вдохновлять и т.д. Для внедрения данного условия в пространство развития был включен образовательный блок для подростков, который состоял из 10 тренинговых занятий, посвященных развитию коммуникативной и социальной компетенций, осознанию жизненных ценностей и смыслов, управлению эмоциями, способам эффективного разрешения конфликтов, критическому мышлению, приемами и техниками уверенного поведения, навыкам работы в команде.

Для создания открытого пространства развития социальных компетенций посредством формирования у подростков положительного опыта участия в социально значимой деятельности, по нашему мнению, необходимо также формирование у подростков субъектной позиции. Поэтому в программу был включен блок «Деятельностный». Целью данного блока явилось вовлечение подростков и их родителей в социально одобряемую деятельность (волонтерство). Деятельность по данному блоку проводилась параллельно с другими блоками программы. В данном блоке реализуется важное социальное условие – создание открытого социального пространства «школа – семья – социальная среда.

Подростки и их семьи в роли волонтеров приняли участие и организовали такие мероприятия, как благоустройство памятных мест и захоронений на территории Покровского поселения, акция «Ветеран живет рядом» по оказанию помощи в благоустройстве придомовых территорий, акция «Безопасные каникулы» по организации досуга детей в каникулярное время, приняли участие в организации

и проведении игровых площадок в военном городке, в рамках праздника «Широкая масленица», всероссийская акция «Письмо Победы», где подростки вручили письма ветеранам и труженикам тыла. В роли соорганизаторов приняли участие в практическом семинаре «Территория STRONG» в рамках патриотического проекта «Крылья Победы». Организовали и провели акцию «Вы служите – мы вас ждем!» по подготовке посылок для ребят, которые проходят срочную службу в Вооруженных Силах Российской Федерации. Приняли участие в акции «Блокадный хлеб». Данная технология работы с родителями и подростками – семейное волонтерство – способствует улучшению внутрисемейных отношений. Созданные для этого условия лучше влияют на формирование социальных компетенций, а также в деятельности подростка формируется субъектная позиция. По итогам работы данного блока 25 подросткам были вручены личные книжки волонтера.

На конец реализации программы мы получили следующие результаты: У 20% участников по компетенции «комплексное многоуровневое решение проблем» так и остались на начальном уровне, то есть не владеют данной компетенцией; 60% по данной компетенции имеют уровень развития и 20% вышли на уровень опыта (ожидаемый уровень). У 52% опрошенных компетенции «критическое мышление», «креативность», «управление людьми, сотрудничество с другими» так и остались на уровне развития. 48% по данным компетенциям вышли на уровень опыта (ожидаемый уровень развития), у них наблюдаются значительные изменения. Компетенция «эмоциональный интеллект» у 100% опрошенных находится на уровне опыта (ожидаемый уровень развития), по формированию данной компетенции изменений не произошло.

Такие компетенции, как суждение и принятие решений, экстравертивность, умение вести переговоры, когнитивная гибкость, эффективный поиск работы, у большинства респондентов (80%) продолжают находиться на уровне развития, и у 20% развитие компетенции достигает уровня опыта (ожидаемого уровня развития), что говорит о положительной динамике.

Данные результаты позволяют констатировать, что разработанная и апробированная нами программа формирования социальной грамотности подростков в условиях образовательной организации является эффективной и может быть рекомендована к реализации в образовательных организациях различного типа.

Библиографический список

1. *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности.* Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020.
2. Reimers F., Chung C. (eds) *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*. Harvard Education Press, 2016.
3. Trends Shaping Education-2019. *OECD* 2019.
4. World Bank *World Development Report-2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank, 2018.
5. *PISA-2018. Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, 2019.
6. *Образовательные экосистемы для общественной трансформации.* Доклад Global Education Futures. Available at: http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf
7. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Интернет-журнал «Науковедение»*. 2017; Т. 9, № 1. Available at: https://school258.ru/upload/editor/files/publications/2018-0003.pdf
8. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога. *Вестник Тюменского государственного университета*. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016; Т. 2, № 4: 222 –234
9. Савин Е.Ю. Компетентность как эффект организации индивидуального ментального опыта. *Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований*: материалы научной конференции, посвященной В.Н. Дружинину. Москва: ИП РАН, 2015: 62 – 67.

References

1. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti.* Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2020.
2. Reimers F., Chung C. (eds) *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*. Harvard Education Press, 2016.
3. Trends Shaping Education-2019. *OECD* 2019.
4. World Bank *World Development Report-2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank, 2018.
5. *PISA-2018. Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, 2019.
6. *Obrazovatel'nye `ekosistemy dlya obschestvennoj transformacii.* Doklad Global Education Futures. Available at: http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf
7. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.M. Sovremennye napravleniya teoreticheskih i metodicheskih razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft-skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov. *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*. 2017; T. 9, № 1. Available at: https://school258.ru/upload/editor/files/publications/2018-0003.pdf
8. Yarkova T.A., Cherkasova I.I. Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2016; T. 2, № 4: 222 -234
9. Savin E.Yu. Kompetentnost' kak `effekt organizacii individual'nogo mental'nogo opyta. *Psihologiya sposobnostej: sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovanij*: materialy nauchnoj konferencii, posvyaschennoj V.N. Druzhininu. Moskva: IP RAN, 2015: 62 – 67.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 376 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00540

***Yudina I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Special Defectological Education Department, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: i-yudina@list.ru*
***Koryakina T.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Special Defectological Education Department, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: koryakinatg@mail.ru*

TO THE PROBLEM OF MODELING THE MUNICIPAL SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO CHILDREN OF EARLY AGE WITH DISABILITIES AND THEIR FAMILIES. The process of modeling the municipal system of psychological and pedagogical support to children of early age with disabilities and their families is analyzed in the article. The theory of multidimensional pedagogical reality developed by A.A. Ostapenko based on methodological ideas of integrity, systematicity, antinomism and dynamic balance which allows to combine different paradigmatic approaches to model this system organically and consistently is considered by authors as a conceptual basis for modeling the system. The content of aspects of this model from perspective of modern research in the field of early support: concepts and approaches, theories and practices of psychological and pedagogical support for families with children with disabilities is revealed in the paper.

Key words: **children with disabilities, early support, psychological and pedagogical support to child and family, municipal model, theory of multidimensional pedagogical reality.**

***И.А. Юдина,** канд. пед. наук, доц., зав. каф. специального (дефектологического) образования Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: i-yudina@list.ru*
***Т.Г. Корякина**, канд. пед. наук, доц., Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: koryakinatg@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ И ИХ СЕМЕЙ

В статье анализируется процесс моделирования муниципальной системы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и их семей. В качестве концептуальной основы для моделирования данной системы авторами рассматривается теория многомерной педагогической реальности, разработанная А.А. Остапенко, базирующаяся на методологических идеях целостности, системности, антиномизма, динамического баланса,

позволяющая органично и непротиворечиво сочетать разные парадигмальные подходы к ее моделированию. В работе раскрыто содержание аспектов данной модели в ракурсе современных исследований в области ранней помощи: концепций и подходов, теории и практики психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с ОВЗ.

Ключевые слова: **дети с ограниченными возможностями здоровья, ранняя помощь, психолого-педагогическое сопровождение ребенка и семьи, муниципальная модель, теория многомерной педагогической реальности.**

Современная российская образовательная политика ориентирована на всестороннюю помощь и поддержку семей, имеющих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с целью обеспечения возможностей для оптимального развития ребенка, реализации его образовательного потенциала, нормализации жизни семьи. Определение ранней помощи как базового структурного компонента системы образования для детей с ОВЗ предполагает ее ориентацию на активное вовлечение семьи в образовательный процесс для создания условий семейного воспитания, налаживание развивающего взаимодействия семьи с ребенком с учетом ограничений его здоровья и специфики психического развития [1].

Определяющая роль семьи в воспитании ребенка раннего возраста обусловливает тенденции помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ и группы риска. Так, федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей» национального проекта «Образование» нацелен на оказание комплексной психолого-педагогической и информационно-просветительской поддержки родителей, создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализацию программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих образование в семье [2].

В настоящее время в рамках реализации Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года [3] осуществляется формирование системы ранней помощи на межведомственной основе с учетом региональных особенностей. Сложности начального этапа активного построения данной системы вызвали в педагогической науке потребность в разработке теоретических моделей, наиболее полно отражающих содержание и характер помощи детям раннего возраста с ОВЗ в условиях конкретного образовательного пространства с учетом межведомственного взаимодействия.

Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с ОВЗ определяется как целенаправленная, организованная система деятельности психологов, педагогов, специалистов-дефектологов; комплекс педагогических, психологических и коррекционных технологий развития, поддержки и помощи семье, направленный на обеспечение оптимальных условий жизнедеятельности детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья (Е.И. Казакова, О.Г. Приходько, Л.М. Шипицына, О.В. Югова и др.).

Сущность моделирования в психолого-педагогических исследованиях заключается в раскрытии скрытых внутренних свойств объекта, то есть рассматривается способность модели отображать, воспроизводить и тем самым замещать объект изучения существенным признаком модели [4]. Концептуальные идеи о моделировании психолого-педагогических систем, процессов и явлений раскрыты в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Т.А. Ильиной, Л.Б. Ительсона, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, Л.М. Фридмана, В.А. Ясвина и др.

Современные отечественные модели психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, в том числе раннего возраста, представлены в работах Н.Н. Малофеева, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой, О.В. Юговой и др.; моделирование региональных систем коррекционно-развивающей помощи рассмотрено В.В. Коркуновым, Ю.А. Разенковой, Е.М. Старобиной и др.; разработке муниципальных моделей реабилитации и различных вариантов образования детей с ОВЗ посвящены труды С.О. Брызгаловой, И.К. Дробахиной, Н.А. Медовой и др.

В то же время моделирование системы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в рамках муниципалитета остается недостаточно изученной проблемой в теоретическом и практическом аспектах.

В качестве концептуальной основы моделирования муниципальной системы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ нами рассматривается теория моделирования многомерной педагогической реальности А.А. Остапенко, основанная на идее антиномического моделирования педагогической реальности, позволяющая разрабатывать практические модели образовательных систем разных уровней [5].

Многомерность – это разновекторная направленность того или иного явления, происходящая одномоментно с различной глубиной проникновения [6, с. 227]. Идея многомерности в образовании связана с тезисом многофакторности развития ребенка, с феноменом многомерности человека и объектов образовательных систем, с развитием профессиональной многомерности (А.А. Остапенко, С.В. Смирнова, В.Э. Штейнберг, Ф.Г. Ялалов и др.)

Основываясь на идеях А.А. Остапенко, считаем, что теоретическая модель муниципальной системы психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста с ОВЗ, созданная на основе теории многомерной педагогической реальности, базирующейся на методологических идеях целостности, системности, антиномизма, динамического баланса, позволяющая органично и непротиворечиво сочетать разные парадигмальные подходы к моделированию данной системы, будет обладать признаками полноты и оптимальности [7]. При этом мы учитываем, что антиномия является условием развития любой системы, явления, так как это «противоречия, которые меняют форму и содержание, но остаются неразрешенными до тех пор, пока существует развивающийся объект» [8].

В основе теории моделирования А.А. Остапенко лежит матричная модель, структурно состоящая из двенадцати аспектов, охватывающих содержание и суть педагогической реальности (как теории, как системы, процесса и как всего, что на них влияет): процессуального, системного, метроритмического, организационного, инструментального, временного, оценочного, содержательного, длительностного, уровневого, эмоционального и возрастного аспектов [5]. Модель имеет три оси: организационно-деятельностную, содержательную и временную. На каждой из осей определены четыре базовые антиномические пары, обеспечивающие полноту раскрытия содержания осей: антиномия внутреннего и внешнего, антиномия общего и частного, антиномия статичности и динамичности, антиномия разделения и слитности (табл. 1).

Таблица 1

Матричная модель многомерной педагогической реальности
А.А. Остапенко [5, с. 150]

	Организационно-деятельностная ось	**Содержательная ось**	**Временная ось**
Антиномия внутреннего и внешнего	**1. Процессуальный аспект,** или *антиномия социализации и индивидуализации*	**2. Системный аспект,** или *антиномия явного и скрытого содержания образования*	**3. Метроритмический аспект,** или *антиномия устойчивости и неустойчивости*
Антиномия общего и частного	**4. Организационный аспект,** или *антиномия общего и профессионального образования*	**5. Инструментальный аспект,** или *антиномия концептуального и инструментального*	**6. Временной аспект,** или *антиномия временного и вечного*
Антиномия статичности и динамичности	**7. Оценочный аспект,** или *антиномия текущей и итоговой оценки*	**8. Содержательный 9. Длительностный аспект, аспект,** или *антиномия концентрированного (продолжительного) и распределенного (краткого)*	
Антиномия разделения и слитности	**10. Уровневый аспект,** или *антиномия доступности и высокого уровня трудности*	**11. Эмоциональный аспект,** или *антиномия положительного и отрицательного*	**12. Возрастной аспект,** или *антиномия интеграции и дифференциации образовательного процесса*

Моделирование муниципальной системы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ обусловило необходимость раскрытия содержания всех аспектов данной модели в ракурсе современных исследований в области ранней помощи: концепций и подходов, теории и практики психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с ОВЗ.

1. Процессуальный аспект раскрывает антиномию внешнего (социализации) и внутреннего (индивидуализации) педагогического процесса. В системе психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ также важно выделить данные антиномизмы. Под внешним педагогическим процессом рассматривается воздействие на человека с целью «формирования», «обучения», «воспитания» и т.д., т.е. все мероприятия, реализуемые специалистами с целью коррекционно-развивающей помощи ребенку раннего возраста с ОВЗ. К внутреннему педагогическому процессу относятся процессы саморазвития, самореализации. На наш взгляд, при разработке муниципальной модели психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ целесообразно уточнить субъект такого сопровождения. Как указано в психолого-педагогических исследованиях (Ю.А. Разенкова, Н.Н. Малофеев и др.), а также в нормативно-правовых документах, ранняя помощь оказывается детям целевой группы и их семьям. И, как справедливо отмечает Е.Л. Гончарова, при этом в качестве субъекта сопровождения надо рассматривать не ребенка и не его семью, а «их общность как коллективный субъект саморазвития» [9, с. 9]. Таким образом, процессуальный аспект модели раскрывается через антиномию системной комплексной психолого-педагогической помощи специалистов ребенку раннего возраста с ОВЗ и его семье и саморазвитие общности «ребенок с ОВЗ и его семья». При этом семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, рассматривается как «реабилитационная структура, обладающая потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка» [10, с. 7]. В муниципальной модели психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста с ОВЗ этот аспект находит отражение в определении задач, инструментария в соответствии с потребностями ребенка и семьи.

2. Системный аспект раскрывает антиномию явного и скрытого содержания образования. А.А. Остапенко под явной педагогической реальностью определяет компоненты педагогической системы, а под скрытой – компоненты педагогического пространства (среды), в которой эта система находится [5, с. 160]. В ракурсе моделирования муниципальной системы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ явную педагогическую реальность следует рассматривать как компоненты системы образования в структуре ранней помощи, а скрытую – как уникальные условия развития ребенка. В процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи важно предусмотреть формирование оптимальной предметно-пространственной среды, локальной субкультуры отношений и знаково-символьной реальности, способствующих раскрытию абилитационного потенциала ребенка и семьи.

3. Метроритмический аспект включает антиномию устойчивости и неустойчивости. Этот аспект в предлагаемой модели раскрывается через периодичность процесса психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и их семей: состояние неустойчивости – этап психолого-педагогической диагностики как «достижение образовательной цели и момент определения новой цели»; состояние устойчивости – этап коррекционно-развивающей работы, т.е. «промежуток времени, заполненный образовательной деятельностью по достижению цели» [5, с. 208].

В ракурсе проектируемой муниципальной модели важно обеспечить непрерывность психолого-педагогического сопровождения, предусмотреть минимизацию временного разрыва между этапом выявления особых образовательных потребностей ребенка и семьи и реализацией соответствующей коррекционно-развивающей программы. Для этого родителям должна предоставляться полная информация об организациях, оказывающих услуги ранней помощи (в том числе НКО и частных учреждениях), и осуществляться помощь в координации соответствующего непрерывного психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка в течение всего периода раннего возраста. С этой целью необходима организация деятельности «кураторов случая», что определено в Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года [3]. Как показывает практика ранней помощи, деятельность таких специалистов нормативно не отрегулирована. На наш взгляд, функции кураторов случая могут выполнять специалисты территориальных ресурсных центров по ранней помощи, что обусловливает наличие соответствующего количества таких центров и численности специалистов.

4. В основе организационного аспекта лежит антиномическая пара общего и специального (профессионального) образования, которая в русле проектирования муниципальной модели психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и их семей определяется нами как возможность реализации различных моделей интеграции в ходе коррекционно-развивающей работы с целью подготовки ребенка к включению в инклюзивную образовательную среду.

Для расширения коррекционного образовательного пространства муниципалитета для детей раннего возраста с ОВЗ, на наш взгляд, важно предусмотреть создание соответствующего количества ресурсных центров, развитие сетевого взаимодействия между организациями, имеющими подразделения ранней помощи, определение профильных служб ранней помощи для различных категорий детей.

5. Инструментальный аспект в теории А.А. Остапенко представлен как антиномия концептуального и инструментального. В проектируемой муниципальной модели психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и их семей важно предусмотреть широкий спектр применяемых способов, методов, режимов обучения, организационных форм, методик, технологий в соответствии с возрастными особенностями детей, характером нарушений развития, уровнем компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения детей с ОВЗ.

6. Временной аспект раскрывает антиномию временного и вечного через понятие хронотопа как «закономерной связи пространственно-временных координат» (А.А. Ухтомский). В исследовании Т.Д. Марцинковской и Е.Ю. Балашовой раскрыто содержание данной категории в психологии [11], в частности, рассмотрена важность пространственно-временной детерминации онтогенеза для дифференциации нормального и аномального развития, для определения типа и характера психического дизонтогенеза. В современной дефектологии пространство и время являются ведущими параметрами, без учета которых невозможно определить тип, характер нарушений развития, а также потенциальные возможности коррекции. В раннем возрасте различные отклонения в развитии, которые проявляются даже в минимальной степени, могут привести к выраженным расстройствам двигательной, психической и речевой функций в последующем возрасте. С другой стороны, ранний возраст характеризуется большими потенциальными, компенсаторными возможностями развития [12, с. 25]. Таким образом, при психолого-педагогическом сопровождении детей раннего возраста с ОВЗ важно не упустить время и начать коррекционно-развивающую деятельность как можно раньше. С этой целью при моделировании муниципальной системы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и их семей необходимо предусмотреть создание оптимальных условий для выявления детей, нуждающихся в ранней помощи.

Значимым, на наш взгляд, также является раскрытие А.А. Остапенко временного аспекта через определение различий между понятиями «воспитание событиями» и «воспитание мероприятиями». Исходя из его теории, воспитание событиями – «это наличие смысла, обусловленного памятью и опытом прошлого, а также целями, мечтами, планами и надеждами будущего» [5, с. 269], а воспитание мероприятиями происходит, когда цели не ясны или навязаны. Данный подход обусловливает моделирование системы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ таким образом, чтобы для общности «ребенок с ОВЗ и его семья» коррекционно-развивающая деятельность была наполнена смыслом, пониманием значимости, а не «потому, что так сказали специалисты».

7. Оценочный аспект включает антиномию текущей и итоговой оценки. При моделировании муниципальной системы психолого-педагогического сопровождения необходимо учитывать данный аспект в процессе оценки состояния ребенка и семьи. Осуществляя мониторинг, важно сочетать статическую и динамическую оценки уровня развития ребенка и возможностей развивающего взаимодействия с ним семьи.

8 – 9. Содержательный и длительностный аспекты представляют антиномию продолжительного и краткого. Их объединение обусловлено неразрывностью концентрации и распределенности содержания во времени [5, с. 287].

Продолжительное и краткое в муниципальной модели психолого-педагогического сопровождения реализуется посредством вариативности степени интенсивности работы с семьей и длительности сопровождения. Так, по объему помощи О.Г. Приходько и О.В. Югова выделяют полное и непрерывное сопровождение, периодическое и разовое сопровождение [12, с. 57]. Они различаются по степени продолжительности и содержанию взаимодействия специалистов с семьей в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка и потребностей семьи.

10. Уровневый аспект раскрывает антиномию доступности и высокого уровня трудности, которая «обеспечивается «пульсацией» по зоне ближайшего развития между минимальной и максимальной когнитивной дистанциями, что создаёт, с одной стороны, успешность образования (этому способствует доступность) и, с другой – развитие (этому способствует высокий уровень трудности)» [5, с. 343]. Исходя из этого, задача психолого-педагогического сопровождения – постепенно и последовательно переводить зону ближайшего в зону актуального развития. В связи с этим важно соблюдать оптимальный баланс между созданием для ребенка ситуаций успеха и «скачкообразными переходами по ЗБР» [5, с. 345] при предъявлении трудных заданий. Выполнение доступного задания не только формирует и закрепляет состояние успеха у ребенка, но также может повлиять на смену родительских установок относительно перспектив развития ребенка на более позитивные.

11. Эмоциональный аспект раскрывает антиномию положительного и отрицательного. Как известно, эмоции оказывают стимулирующее влияние на развитие психических процессов у ребенка раннего возраста, функциональных систем его организма, повышение психической активности. Дети раннего возраста очень восприимчивы к эмоциональной среде, в которой они находятся, поэтому в процессе психолого-педагогического сопровождения важно создавать позитивно окрашенную эмоциональную среду. Определяя субъектом психолого-педагогического сопровождения общность «ребенок с ОВЗ и его семья», необходимо проводить работу по профилактике и коррекции эмоционального выгорания родителей детей с ОВЗ. Вследствие влияния различных длительных стрессовых факторов у родителей истощаются ресурсы для полноценного взаимодействия с детьми,

специалистами, они не в состоянии проводить коррекционно-развивающую работу дома, которая является необходимым условием эффективности психолого-педагогического сопровождения.

12. Возрастной аспект определяется антиномией интеграции и дифференциации образовательного процесса. Как считает А.А. Остапенко, «для обеспечения возрастной непрерывности образования необходимо учитывать чередование процессов интеграции и дифференциации и их соответствие возрастам в онтогенезе» [5, с. 358]. В рамках моделирования муниципальной системы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и их семей важно предусмотреть ориентацию на социальную и образовательную интеграцию ребенка и семьи.

Таким образом, моделирование муниципальной системы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и их семей на основе теории многомерной педагогической реальности, сочетающей в педагогическом моделировании методологические идеи многомерности и антиномизма, является залогом научной продуктивности данного процесса [7]. Разработка и реализация модели на основе уточненного содержания ее аспектов будет способствовать повышению эффективности услуг ранней помощи в области психолого-педагогического сопровождения, систематизации деятельности при межведомственном подходе, консолидации усилий государства, общества и семьи по созданию оптимальных условий для развития ребенка раннего возраста с ОВЗ.

Библиографический список

1. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты. *Альманах Института коррекционной педагогики.* 2019; № 36. Available at: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations,-guidelines-and-expected-results
2. *Поддержка семей, имеющих детей.* Паспорт федерального проекта: приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3. Available at: http://xn--80aavcebfcm6cza.xn--p1ai/upload/iblock/5ec/Podderzhka_semey_imeyushchikh_detey.pdf
3. *Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года.* Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 N 1839-р. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_204218/
4. Землянская Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования. *Преподаватель XXI век.* 2013; № 3: 35 – 43. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-metod-pedagogicheskogo-issledovaniya-1
5. Остапенко А.А. *Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии.* Москва: Народное образование, 2007.
6. Смирнова С.В. Многомерное образование: к постановке проблемы. *Человек. Культура. Образование*. 2019; № 2 (32): 224 – 237. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mnogomernoe-obrazovanie-k-postanovke-problemy
7. Остапенко А.А. *Моделирование многомерной педагогической реальности.* Автореферат … доктора педагогических наук. Краснодар, 2005. Available at: https://www.dissercat.com/content/modelirovanie-mnogomernoi-pedagogicheskoi-realnosti
8. Горнова Г.В. Антиномичность культуры. *Вестник Омского государственного педагогического университета.* Гуманитарные исследования. 2014; № 3 (4). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/antinomichnost-kultury
9. Гончарова Е.Л. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи. *Ранняя психолого-педагогическая помощь семьям и детям с ограниченными возможностями здоровья:* информационно-методические материалы по ранней помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья. Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2016: 5-11 Available at: https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/rannyaya-psikhologo_pedagogicheskaya-pomoshch.pdf
10. Ткачёва В.В. *Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование*. Москва: Национальный книжный центр, 2014.
11. Марцинковская Т.Д., Балашова Е.Ю. Категория хронотопа в психологии. *Вопросы психологии.* 2017; № 6: 1 – 12. Available at: https://istina.msu.ru/publications/article/89610583/
12. Приходько О.Г., Югова О.В. *Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям*. Москва: ООО «Деловые и юридические услуги "ЛексПраксис"», 2015. Available at: http://detiirbita.ru/uploadedFiles/files/o_centre/rannyaa_pomosh/Prikhodko_Sistema_ranney_pomoschi_2015_early_help.pdf

References

1. Malofeev N.N., Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L. Razvitie rannej pomoschi v obrazovanii detyam s OVZ i gruppy riska: osnovaniya, orientiry i ozhidaemye rezul'taty. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki.* 2019; № 36. Available at: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations,-guidelines-and-expected-results
2. *Podderzhka semej, imeyuschih detej.* Pasport federal'nogo proekta: prilozhenie k protokolu zasedaniya proektnogo komiteta po nacional'nomu proektu "Obrazovanie" ot 07 dekabrya 2018 g. № 3. Available at: http://xn--80aavcebfcm6cza.xn--p1ai/upload/iblock/5ec/Podderzhka_semey_imeyushchikh_detey.pdf
3. *Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya rannej pomoschi v Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 31.08.2016 N 1839-r. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_204218/
4. Zemlyanskaya E.N. Modelirovanie kak metod pedagogicheskogo issledovaniya. *Prepodavatel' XXI vek.* 2013; № 3: 35 – 43. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-metod-pedagogicheskogo-issledovaniya-1
5. Ostapenko A.A. *Modelirovanie mnogomernoj pedagogicheskoj real'nosti: teoriya i tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2007.
6. Smirnova S.V. Mnogomernoe obrazovanie: k postanovke problemy. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie*. 2019; № 2 (32): 224 – 237. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mnogomernoe-obrazovanie-k-postanovke-problemy
7. Ostapenko A.A. *Modelirovanie mnogomernoj pedagogicheskoj real'nosti.* Avtoreferat … doktora pedagogicheskih nauk. Krasnodar, 2005. Available at: https://www.dissercat.com/content/modelirovanie-mnogomernoi-pedagogicheskoi-realnosti
8. Gornova G.V. Antinomichnost' kul'tury. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Gumanitarnye issledovaniya. 2014; № 3 (4). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/antinomichnost-kultury
9. Goncharova E.L. Soprovozhdenie problemnogo rebenka i ego sem'i v sisteme rannej pomoschi. *Rannyaya psihologo-pedagogicheskaya pomosch' sem'yam i detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya:* informacionno-metodicheskie materialy po rannej pomoschi sem'yam detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Moskva: FGBNU «IKP RAO», 2016: 5-11 Available at: https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/rannyaya-psikhologo_pedagogicheskaya-pomoshch.pdf
10. Tkacheva V.V. *Sem'ya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: diagnostika i konsul'tirovanie*. Moskva: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2014.
11. Marcinkovskaya T.D., Balashova E.Yu. Kategoriya hronotopa v psihologii. *Voprosy psihologii*. 2017; № 6: 1 – 12. Available at: https://istina.msu.ru/publications/article/89610583/
12. Prihod'ko O.G., Yugova O.V. *Sistema rannej pomoschi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ih roditelyam.* Moskva: OOO «Delovye i yuridicheskie uslugi "LeksPraksis"», 2015. Available at: http://detiirbita.ru/uploadedFiles/files/o_centre/rannyaa_pomosh/Prikhodko_Sistema_ranney_pomoschi_2015_early_help.pdf

Статья поступила в редакцию 12.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00541

Li Xiaoxiao, *postgraduate, Department of Pop and Jazz Art, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia),*
E-mail: 98341893@qq.com

SOCIALIZATION OF IDENTITY OF FOREIGN STUDENTS IN CONDITIONS OF A MUSICAL AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY: THE STATEMENT OF THE PROBLEM. The relevance of the stated problem is related to the issue of building the interaction of the individual with society, organization, and its culture. The materials are aimed at studying not only such concepts as "personality", "socialization", but also the features of the development of the personality of foreign students in the process of socialization in the socio-cultural environment of a music and pedagogical university. Using theoretical ideas and concepts, the stages of personal development in the process of socialization are considered and the significance of various social roles in this process of living by a person is indicated.

Key word: **socialization, personality, foreign students, social roles, environment, university.**

Ли Сяосяо*, аспирант, Институт изящных искусств Московского педагогического государственного университета, г. Москва,*
E-mail: 98341893@qq.com

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ВОПРОСУ ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМЫ

Актуальность заявленной проблемы связана с вопросом построения взаимодействия личности с организацией, обществом, его культурными и социальными ценностями. Научная новизна исследования заключается в том, что обозначенная проблема социализации личности иностранных обучающихся решается в условиях социокультурной среды музыкально-педагогического вуза. В статье исследуются такие понятия, как «личность», «социализация». На основе теоретических идей и концепций, представленных в работах различных ученых, рассмотрены этапы развития личности в процессе социализации, обозначена значимость проживания личностью различных социальных ролей, в том числе на этапе вхождения в образовательную среду иностранного вуза. Автором на основе проведенного анализа даются некоторые рекомендации, касающиеся интеграции личности иностранных студентов в образовательный процесс вуза, рассматриваются условия, способствующие ее активизации.

Ключевые слова: **социализация, личность, иностранные обучающиеся, социальные роли, среда, вуз.**

Процесс социализации иностранных обучающихся вызывает трудности в вузах всех стран. Обучение в другой стране, в новом учебном заведении – это всегда стресс: новая социальная среда, более сложные учебные задачи, принципиально иной стиль педагогического взаимодействия, повышенные требования к результатам подготовки [1]. Все это важно учитывать в процессе социализации иностранных студентов, обучающихся по музыкально-педагогическим профилям и направлениям подготовки.

Статус студента музыкально-педагогического вуза обусловливает необходимость освоения разнообразных видов профессиональной деятельности, обеспечивающих создание, освоение и трансляцию произведений музыкального искусства [2]. Особое значение в решении поставленной проблемы приобретает организация в вузе социокультурной среды, обеспечивающей подготовку данной категории студентов к социально ориентированной деятельности в сфере культуры, искусства и музыкального образования. В данном контексте для эффективной организации процесса социализации иностранных студентов в социокультурной среде музыкально-педагогического вуза необходимо изначально рассмотреть структуру и содержание таких понятий, как социализация, её виды и формы; личность, этапы её становления, виды и формы социализации.

Важно понимать, что педагогически организованный процесс социализации опирается на положение о том, что личность является взаимосвязью двух миров – внешнего (деятельности) и внутреннего (сознания) – и обусловливается структурной целостностью биологического, психологического и социального компонентов. При этом одна и та же личностная составляющая каждого из компонентов включает в себя такие определенные социальные показатели, как навыки, привычки, ценностные ориентации, самосознание.

В современном мире нет обобщенного определения понятия «личность». Есть понятие «индивид», и, по сути, это всего лишь набор отдельных характеристик, не отражающих полную суть личности. Понятие «индивид» используется для характеристики биологических качеств, например, такого как определение вида на генном уровне, тогда как личность – понятие, отражающее психологические и моральные качества, сформировавшиеся у человека по мере его социализации в обществе; совокупность качеств; полученных с рождения генетических особенностей и приобретенных в процессе взросления под воздействием окружающих факторов, общества, среды [3, с. 47].

Первым, кто из ученых определил структуру личности, отрицая аморфность, был советский психолог и философ С.Л. Рубинштейн. Он писал, что в общем облике личности нельзя выделить только одну сферу или область индивидуальных черт. Нельзя смотреть на понятие «личность» как на аморфную целостность с ограниченным набором характеристик, т.е., по сути, любая личность – это не набор качеств в одной сфере, а многогранность различных черт [4, с. 6].

Своим утверждением психолог опроверг определения личности, ранее принятые в гештальтпсихологии и в функциональной психологии, которые не говорили о личности как цельной структуре, где каждая подструктура связана с другой. Младенец, пришедший в этот мир, еще не личность, он станет ею только в дальнейшем. В этом отношении теория схожа с теорией З. Фрейда, по которой личность формируется не с фактом рождения, а в первые годы жизни, в зависимости от совокупности факторов социализации и окружающей среды.

Становление личности – это долгий путь социализации, получения культурного опыта и усвоения исторических ценностей. Факторы, влияющие на этот путь, разнообразны и зависят не только от семейной наследственности. Изначальная среда обитания и сложившийся в дальнейшем образ жизни оказывают наибольшее влияние на то, какой личностью в итоге станет человек [5, с. 3].

В современной психологии популярно определение этапов становления личности, выделенных немецким психологом Э. Эриксоном. Согласно его принципу, количество этапов равно восьми – по количеству выделенных им актуальных психологических возрастных кризисов человека. Согласно его же теории, основное становление человека как личности происходит уже в подростковом возрасте. И если первый этап связан с психологией годовалого ребенка, который еще только определяет для себя, что такое хорошо, что такое плохо, кому можно доверять, а кому нет, с прямой зависимостью от того, насколько он окружен заботой и любовью в среде, в которой растет, то последний этап уже шестидесятилетнего, казалось бы, уже состоявшегося человека связан, скорее, с самотерзаниями, зависящими от степени удовлетворенности прошедшей жизнью. Вся концепция теории Эриксона построена на представлении развития личности, как лестницы, где каждая ступень ведет к изменениям социальных отношений и преобразованию духовного мира.

Развитие личности, как и само ее понятие, нельзя рассматривать однобоко. Развитие невозможно без социализации. А социализация невозможна без принятия общественного опыта, моральных правил и штампов поведения. Как правило, и убеждения человека напрямую зависят от окружающих его людей.

Для ребенка формирование личности изначально происходит, основываясь на поведении окружающих его взрослых. Он не просто копирует поведение, он перенимает и принимает опыт как основу своей дальнейшей адаптации в обществе, за пределами семьи. Именно эту стадию можно назвать первичной адаптационной социализацией. Но если в раннем возрасте дети спокойно принимают установленные взрослыми правила поведения, то с подростками не так все просто.

На этой стадии становления личности уже есть частично сформированное мировоззрение, окружающие его нормы общества не кажутся подростку само собой разумеющимися, и принимает он их очень выборочно, по большей части отрицая [6, с. 5]. Характер и идеология сформированы еще не окончательно, поэтому эту стадию развития мы можем назвать промежуточной между первичной социализацией и интеграцией в общество.

Окончательное формирование характера и структура личности, по мнению Э. Эриксона, происходит уже в «юношеском возрасте». Именно на этом этапе человек вступает в новую стадию. Желание «стать своим» и занять определенные позиции в новой окружающей среде, будь то учеба или работа, приводит к стадии интеграции. И если человека не приняли «таким, какой есть», он либо приспосабливается, внешне меняя свою индивидуальность, либо сохраняет уже сформировавшееся видение личности, удостаиваясь при этом даже враждебного отношения к себе.

Личность уже сформирована, и все ее трансформации в дальнейшем – это или частичное изменение для угождения окружающему миру, или совершенствование наперекор чему-либо.

Во взрослом возрасте уже появляется следующая важная ступень – трудовая социализация, когда личность не только принимает социальный опыт, но и напрямую влияет на его пополнение и развитие. Труд облагораживает человека, а человек, в свою очередь, имеет возможность видоизменить окружающую среду через свой труд. Не менее важно, что на этой стадии продолжают формироваться и межличностные отношения в коллективе, пусть и косвенно влияющие на развитие личности [7, с. 20].

Социализация продолжается и после трудовой стадии, в пожилом возрасте это проявляется в виде воспитания следующих поколений, возможности поделиться опытом и транслировать свои жизненные ценности.

Говоря о развитии личности, нельзя не сказать и о влиянии необходимости «примерять на себя» различные социальные роли. С самого рождения человек находится в обществе. А общество с данной точки зрения, это, прежде всего, многообразие групп: как больших, включающих в себя государства, нации, народности, партии и т.п., так и малых, охватывающих семью, дружеские компании, учебную среду, рабочий коллектив, кружки по интересам и т.п.

Необходимость занимать определенное положение в каждой из групп и соответствовать принятым нормам заставляет примерять разные роли, специфичные для каждой среды. Можно назвать эти необходимости и потребностями. Так, создатель социально-психологической теории коллектива А.В. Петровский считает, что движущими факторами развития личности являются, прежде всего, потребности. А потребности не просто требуют удовлетворения – как правило, они еще и растут, что заставляет человека искать наиболее продуктивные способы их удовлетворения. Так, не примерив роль родителя, нельзя удовлетворить генетически заложенную в нас потребность оставить наследника.

Роли – это не просто вид поведения, каждая общественная роль – это совокупность определенных взглядов, методов поведения и моральных принципов [8].

Согласно теории Т. Парсонса, все общественные роли можно разделить на пять групп: эмоциональность, способ получения, масштаб, формализация и мотивация. Последняя, по нашему мнению, является синонимом «потребностей», как в теории Петровского.

К группе эмоциональности можно отнести общественные роли, требующие сдержанности в эмоциональном плане. В плане профессии, это, прежде всего, врачи, подавляющие любое проявление чувств при выполнении профессиональных обязанностей.

Роли, полученные по социальному или возрастному статусу, Т. Парсонс относит к группе «способ получения», т.е. возраст ребенка обязывает к роли ребенка, а гендерная принадлежность предполагает рано или поздно примерку роли отца либо матери.

Разделение ролей по масштабу определено величиной аспектов взаимодействия людей. Например, отношения отца и ребенка намного обширнее, чем отношения воспитателя и ребенка, где они ограничены рамками вопроса образования.

Четвертая группа – «формализация» – включает в себя общественные роли, ограниченные нормами и правилами. В качестве примера можно привести бухгалтера, который обязан вовремя выдать заработную плату.

И пятая группа – мотивация, когда примеряемая роль зависит исключительно от мотивов. Надо отметить, что мотивационная сфера человека до сих пор мало изучена, даже в психологии. Мотив – это, скорее, не какое-то определенное понятие, а совокупность потребностей, ценностей, установок, формирующихся в течение жизни.

При этом разделении Т. Парсонс все же не исключает некоторое совмещение свойств перечисленных групп.

Развитие личности, как и процесс общественной социализации, не прекращается в течение всей жизни человека, проявляясь яркой напряженностью в детстве, подростковом и юношеском возрасте и значительно совершенствуясь в старшем возрасте.

Один из основоположников теории о том, что социализация продолжается в течение всей жизни, Орвиль Г. Брим, писал, что есть существенные различия в социализации взрослых и детей. В частности, это касается вопроса восприятия норм. Ребенок еще не способен оценить норму, он может ее только усвоить. Взрослый человек не просто ее оценивает, но и в итоге может и не принять навязываемую норму.

Психолог Роджер Гоулд, близкий соратник Г. Брима, неоднократно подчеркивал, что понятия социализации ребенка и социализации взрослого раздельные, т.е. второе не является продолжением первого. И социализация взрослого проходит уже с более реалистичными убеждениями и мировоззрением.

Процесс создания и развития личности базируется на её взаимодействии с внешней средой: человек с раннего возраста погружается в окружающий мир с его правилами, моделями, нормами, этикетом. Личность учится «применять» те или иные социальные роли, классифицирует и контролирует их [8, с. 45].

Иностранные студенты музыкально-педагогических направлений, как, впрочем, и все обучающиеся в другой стране, «примеряют на себя» одну из социальных ролей – студента иностранного вуза. Процесс вхождения в совершенно другую общественную и социальную среду на этом жизненном этапе связан с рядом объективных и субъективных трудностей, к которым можно отнести отдалённость (зачастую) культур, разную степень владения языком, бытовые и досуговые условия, отношения, сложившие внутри студенческого коллектива, а также предлагаемую образовательную систему, нередко отличающуюся от существующей в родной стране обучающегося. Важным фактором на пути успешного прохождения процесса социализации и интеграции иностранных студентов в образовательный процесс является, на наш взгляд, создание руководством вуза оптимальных условий проживания таких обучающихся и приведение образовательной системы в соответствие с международными образовательными стандартами.

Подводя итоги, можно сказать, что уровень развития личности иностранных обучающихся – это также существенный фактор, влияющий на эффективность результатов образовательной деятельности любого вуза. Успешность организации процесса социализации обучающихся из других стран в условиях социокультурной среды музыкально-педагогического вуза во многом будет зависеть от учета вышеизложенных теоретических положений.

Впоследствии в рамках начатого исследования будут рассмотрены аспекты разработки структурно-функциональной модели по социализации иностранных обучающихся, организационно-педагогические условия реализации данной модели, технологические этапы погружения иностранных студентов в социокультурную среду российского музыкально-педагогического вуза, а также психологические аспекты межличностных отношений в профессиональной образовательной среде.

Библиографический список

1. Ли С. Социализация обучающихся из Китайской Народной Республики в условиях музыкального образования. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве:* материалы XVII Международной научно-практической конференции. Москва: МГИК, 2019.
2. Голошумова Г.С. Музыкальное искусство в системе этнокультурного образования личности. *Педагогическое образование в России*. 2012; № 2: 211 – 214.
3. Максимцев И.А., Горелов Н.Н. *Управление человеческими ресурсами*: учебник для бакалавров. Москва: Издательство Юрайт, 2014.
4. Красноплахтова Л.И. *Личность и межличностные отношения в группах и коллективах:* учебное пособие. Краснодар: КубГАУ, 2015.
5. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания.* Санкт-Петербург: Питер, 2001.
6. Кон И.С. *Психология юношеского возраста: (Проблемы формирование личности):* учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1979.
7. Хьел Л., Зиглер Д. *Теории личности.* Перевод С. Меленевской, Д. Викторовой. Санкт-Петербург, 1997.
8. Юнг К.Г. *Психологические типы*. Под редакцией В. Зеленского. Перевод с немецкого С. Лорие. Санкт-Петербург: Азбука, 2001.

References

1. Li S. Socializaciya obuchayuschihsya iz Kitajskoj Narodnoj Respubliki v usloviyah muzykal'nogo obrazovaniya. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve:* materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGIK, 2019.
2. Goloshumova G.S. Muzykal'noe iskusstvo v sisteme `etnokul'turnogo obrazovaniya lichnosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; № 2: 211 – 214.
3. Maksimcev I.A., Gorelov N.N. *Upravlenie chelovecheskimi resursami*: uchebnik dlya bakalavrov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2014.
4. Krasnoplahtova L.I. *Lichnost' i mezhlichnostnye otnosheniya v gruppah i kollektivah:* uchebnoe posobie. Krasnodar: KubGAU, 2015.
5. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya.* Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
6. Kon I.S. *Psihologiya yunosheskogo vozrasta: (Problemy formirovanie lichnosti):* uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov. Moskva: Prosveschenie, 1979.
7. H'el L., Zigler D. *Teorii lichnosti.* Perevod S. Melenevskoj, D. Viktorovoj. Sankt-Peterburg, 1997.
8. Yung K.G. *Psihologicheskie tipy*. Pod redakciej V. Zelenskogo. Perevod s nemeckogo S. Lorie. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2001.

Статья поступила в редакцию 03.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00542

Cherdakli U.S., *postgraduate, Odintsovo branch of MGIMO, Ministry of Foreign Affairs of Russia (Zvenigorod, Russia), E-mail: ulyalla2011@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF WORK OF PEDAGOGICAL WORKERS IN THE REMOTE TRAINING SYSTEM DURING THE COVID-19 PANDEMIC. The article is dedicated to the current problem, hereinafter, the particularities of the efforts of pedagogical training of labor, when using receptions, went to distance learning, are possible. The main content of the study is an analysis of the role of the quality teacher procedure in the education information work of the environment, the success of the new teaching methodology. The work tells about difference between the components of the pedagogical attention, in addition to the activity of mastering as methods of feedback. The article reveals the content of the concept – generation Z (I-generation). As a research task, the author evaluates the multitude of presentation of the difficulties the annotation between which the learning system of working education faced, convenient when the field is moving to distance progress, the mode of learning work. The work is interdisciplinary, written at the junction of pedagogical and legal disciplines. This direction is also supplemented by consideration of the possibility of concluding an additional agreement between the teacher and the educational organization on changing the terms of the employment contract for the period of the remote nature of work.

Key words: **pedagogical activity, COVID-19, distance learning, information and educational environment, self-education, feedback.**

У.С. Чердакли, *аспирант, Одинцовский филиал МГИМО МИД РОССИИ, г. Звенигород, E-mail: ulyalla2011@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ТРУДА ПЕДАГОГИЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – особенностям педагогического труда при переходе на дистанционное обучение. Основное содержание исследования составляет анализ роли педагога в информационной образовательной среде, методике преподавания. Рассказывается о такой важной составляющей педагогической деятельности, как обратная связь. Статья раскрывает содержание понятия поколение Z (i-поколение). В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить те трудности, с которыми столкнулась система образования при переходе на дистанционный режим работы. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке педагогических и юридических дисциплин. Данное направление дополняется также рассмотрением возможности заключения дополнительного соглашения между преподавателем и образовательной организацией об изменении условий трудового договора на период дистанционного характера работы.

Ключевые слова: **педагогическая деятельность, COVID-19, дистанционное обучение, информационно-образовательная среда, самообразование, обратная связь.**

В конце 2019 – начале 2020 годов человеческое общество столкнулось с всемирной вспышкой пневмонии неизвестной этиологии – коронавирусной эпидемией. 11 февраля 2020 новая коронавирусная инфекция получила название COVID-19 [1]. Во избежание распространения инфекции внутри страны, одной из самых первых, неотлаженных мер стал перевод школ, колледжей и вузов на дистанционный режим работы [2].

Благодаря средствам имеющихся информационных и коммуникационных методов появилась новая технология обучения (в существующей очной форме обучения), а именно – дистанционное обучение. При дистанционном обучении все учебные процедуры или большая их часть осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности педагогических работников и обучающихся.

Преподаватель и обучающиеся находятся в постоянном взаимодействии, организованном с помощью особых приемов построения учебного процесса, форм контроля, методов коммуникации посредством технологии Интернета, а также специально предпринимаемых организационно-административных мероприятий.

На данном этапе развития системы образования общество в целом и академическое общество в частности практически преодолело известное предубеждение против дистанционных методов обучения. Многие вузы России активно и в обязательном порядке разрабатывают и применяют средства и методы дистанционного обучения (далее – ДО) в учебном процессе. Особенно хочется отметить, что академический час оплаты труда преподавателя при дистанционном обучении по тарифной сетке выше, чем при классической, очной форме обучения [3].

Вопросы дистанционного обучения обсуждаются на конференциях и семинарах, идет активное обсуждение проблем ДО в педагогических Интернет-сообществах. Сетевые технологии распространения знаний объединяют и совершенствуют известные ранее инструменты обучения. Они дают возможность расширить сферу образовательных услуг, радиус их действий, активизировать воздействие на обучаемого, разнообразить подачу учебного материала, систематизировать методическое обеспечение учебного процесса, оперативно актуализировать учебные курсы.

Но уже действующие педагоги с многолетним стажем, готовящих будущих педагогов в направлении педагогического образования, в целом оказалось не готовы к вызовам такого рода – реализации педагогической деятельности в особо экстремальной и неотложной ситуации. Очевидно, что внедрение новых информационных и коммуникационных технологий должно сопровождаться адекватной подготовкой преподавателей к восприятию технологий преподавания в новой информационно-образовательной среде (далее – ИОС).

Обратимся к другим участникам образовательных отношений, а именно к обучающимся. Здесь ситуация складывается достаточно прозаично, современные дети (поколение Z, также известной как i-поколение) – дети мультимедийных технологий. Это поколение, родившееся в информационном обществе, для них Интернет не ограничивается домашним компьютером и может быть доступен в любой момент благодаря новым мобильным телефонам или карманным устройствам. Они более зависимы от цифровых технологий, чем их родители, которые пользовались телевидением как альтернативой книгам и газетам. Он нетерпеливы и сосредоточены в основном на краткосрочных целях, при этом они менее амбициозны, чем дети из предыдущих поколений. Развитие цифровых технологий сделало их поколением, выросшим в цифровой среде, – почти всю информацию они получают из сети. Дети сейчас фактически рождаются с мобильным телефоном в руках, а первой игрушкой для них становится компьютер. Те, кому сейчас 30 и более лет, были воспитаны на книгах, но поколение Z мыслит совершенно иными категориями. Максимум, что они могут прочитать, – какую-нибудь статью, но гораздо привычнее для них мини-новости, формат твитов и статусов в социальных сетях. Образ их мыслей отличается фрагментарностью, а в некоторых вопросах – поверхностью [4].

В выборе методов обучения необходимо обратить внимание на такие особенности студентов i-поколения, как многозадачность и способность вычленять информацию – те черты, которые так нужны профессионалу в современно мире. Центениалы и их педагоги – первопроходцы во многих позициях. Обучающимся нового формата гаджеты, сети заменили книги, кино, театры и личное дружеское общение. А это означает, что и методы обучения также будут абсолютно новые [5].

Основным инструментом дистанционного взаимодействия преподавателей и удаленных обучающихся в этом случае является система дистанционного обучения (далее – СДО) – образовательный Интернет-портал образовательного учреждения, обеспечивающий реализацию системного подхода к организации и управлению процессом обучения, интегрирующий различные виды учебных и методических ресурсов.

Большинство преподавателей имеют достаточно высокую базовую подготовку в области информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). Но опыт внедрения дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций показывает, что российским педагогам – профессионалам в предметной области – недостаточно знаний в области информационных технологий. Главной задачей становится вовлечение преподавателей в новую методологию, которая основана на изменении характера взаимоотношений между преподавателями и обучающимися. Это особенно важно, т.к. обучающемуся в системе дистанционного обучения предоставлена наибольшая свобода. Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте и в удобное время, имея при себе набор специализированных средств обучения. При этом под целенаправленным процессом понимается четкая организация консультационно-методического сопровождения активной учебно-познавательной самостоятельной деятельности обучающихся по освоению учебного материала образовательной программы.

Между тем далеко не все обучающиеся обладают достаточной силой воли, необходимой усидчивостью, собранностью и организованностью. Следовательно, основная задача педагога в процессе дистанционного обучения – управление (планирование, организация, контроль) самостоятельной работой обучающихся. Обзор исследований по проблематике дистанционного обучения позволяет выделить общие тенденции в подходах к определению роли дистанционного преподавателя. В исследовании отмечается, что функции преподавателя ДО зависят от применяемой модели дистанционного обучения. В рамках сетевой технологии дистанционного обучения педагога не заменяют компьютерами – изменяется его роль:

– преподаватель управляет процессом обучения, организуя эффективное общение и взаимодействие в виртуальной среде с тем, чтобы направлять студентов на пути к достижению учебных целей;

– создает комфортную психологическую обстановку, обеспечивая своевременную обратную связь;

– преподаватель руководит обучающимися, следя за их успехами, деятельностью и качеством работы, помогая решать возникающие сложности;

– преподаватель является советником по вопросам обучения, устанавливающим и объясняющим критерии успешного обучения с тем, чтобы обучающийся мог достичь целей обучения, и помогает им преодолевать препятствия;

– преподаватель представляет обучающимся мотивацию учебы, вовлекая их в обсуждения, требующие размышлений, и интерактивные дискуссии;

– поддерживает обучающихся, помогая полнее включиться в учебный процесс, предлагая и рекомендуя способы его улучшения;

– преподаватель является экспертом в преподаваемой предметной области, постоянно оценивая и обновляя свои знания, которыми он делится с обучающимися.

При определении требований к преподавательскому составу, реализующему учебный процесс в рамках сетевой дистанционной технологии на базе компьютерных телекоммуникаций, представляется необходимым учесть специфику педагогической деятельности, которая характеризуется следующими особенностями:

– преподаватель имеет возможность осуществлять педагогическую деятельность с любого рабочего места, оснащенного компьютером и выходом в Интернет;

– занятия в отличие от традиционных очных исключают живое общение с преподавателем;

– консультации выступают как самостоятельные формы организации учебного процесса и являются основным элементом педагогической работы в электронной обучающей среде;

– используя средства телекоммуникации, преподаватель имеет возможность обеспечить активное взаимодействие обучаемого как с самим педагогом, так и с другими участниками образовательного процесса в ходе обсуждения учебных вопросов и оказывать учебно-методическую помощь в освоении материалов предмета;

– интерактивное общение между участниками учебного процесса происходит в основном при помощи обмена текстовыми сообщениями в асинхронном режиме, который подразумевает, что в процессе обучения преподаватель и обучающий могут реализовывать технологию преподавания и учения независимо от времени, т.е. в удобное для каждого время и в удобном темпе;

– технологизация учебных курсов, размещенных в электронной обучающей среде, обеспечивает возможность автоматизированного контроля и управления самостоятельной работой обучающегося [6].

Говоря о скором и внезапном переходе на дистанционный формат обучения, помимо неподготовленности педагогического состава необходимо отметить неготовность и неимение необходимых сетей ИКТ для проведения дистанционного урока в формате диалога – видеоконференций.

При этом основополагающее значение в дистанционном учебном процессе приобретает постоянный диалог, преобразовывающий информацию в знание и понимание. Обучение, в отличие от самообразования, является диалогическим процессом по определению. В очном обучении возможность диалога определяется самой формой организации учебного процесса, присутствием преподавателя и обучаемого в одном месте в одно время. При дистанционном обучении учебный диалог необходимо организовывать с помощью телекоммуникационных технологий, которых на момент экстренного перехода России на дистанционную форму обучения разработано и апробировано не было. В кратчайшие сроки была заимствована программа для видеосвязи, в связи с чем кроме вполне ожидаемых ситуаций – жалоб школьников и студентов на проблемы с подключением, отсутствием звука и неожиданные обрывы связи – появились и более серьезные вопросы – это опасность вероятной утечки личных данных.

Далее. Когда вся страна перешла на обучение посредством сети Интернет, возникла следующая проблема для педагогических работников: сеть попросту не стала выдерживать нагрузку. Приходилось организовывать учебный процесс, используя иные телекоммуникационные технологии, менее затрачивающие Интернет-ресурсы. Преподавателям тут же надо было кардинально менять организацию, методику преподавания, контроль самообразования, так как еще один аспект обратной связи – это ее своевременность. Если студент не получит своевременной обратной связи, у него не будет возможности узнать, успешно ли его продвижение к достижению цели курса.

Учитывая данную особенность, можно заключить, что преподаватель должен обладать способностью работать в условиях распределенного времени, быть внутренне хорошо организованным человеком, готовым к очень активному обмену информацией со студентами. Поэтому в решении задач повышения качества дистанционных образовательных услуг вопрос о подготовке преподавателей дистанционного обучения имеет первоочередное значение: технология работы преподавателей в системе ДО, взаимодействие преподавателей с обучающимися, координирующая функция преподавателя в системе ДО, специфика деятельности и отдельные требования к преподавателям ДО.

Обратная связь – важный инструмент, с помощью которого обучающиеся могут контролировать свой прогресс в достижении целей обучения. Ориентированная на цель обратная связь является одним из важнейших определяющих аспектов обучающего окружения. Обратная связь в среде ДО может иметь множество различных форм. Контрольные задания и тесты – часто используемые инструменты для измерения прогресса обучающегося. Они могут предоставить обратную реакцию обучающихся в виде индикации верных и неверных ответов и итоговой оценки. В рамках форумов преподаватель организует учебное сотрудничество обучающихся; выступает в качестве катализатора общения (открытие дискуссии – объявление темы, установление правил работы на форуме, контроль за ходом обсуждения), поддерживает дискуссии (побуждает обучающихся к комментариям выступлений одногруппников), делает выводы, подводит итоги дискуссии [6].

Проводя учебные занятия с использованием телекоммуникационных технологий в дистанционном обучении, большое внимание необходимо обратить на наполнение учебно-методических комплексов (далее – УМК). Необходимо было составить УМК для осуществления учебно-методического сопровождения обучающегося «на расстоянии» с помощью средств телекоммуникации, разрабатывая новые методы и организационные формы работы с обучающимися, что позволит наиболее точно отразить специфику применяемой модели ДО и специфику педагогической деятельности в информационно-образовательной среде.

Различные электронные системы перепрофилировались и начали один за одним вести вебинары, посвященные ДО, его организации, обучению методике преподавания, как принять в условиях домашнего обучения итоговую аттестацию на всех ступенях обучениях.

Подводя итог, необходимо отметить, что никто не был готов к настолько экстренному переходу на домашнее обучение: ни педагогические работники, ни обучающиеся, в образовательном стандарте даже и речи не шло о дистанционном обучении, ни одна рабочая программа не предусматривала никакого другого преподавания, кроме кабинетного. Что уж говорить о людях – сети Интернет в начале перехода на дистанционное обучение не выдерживали массового увеличения нагрузки, в Интернет-пространстве России не оказалось той самой программы в сети Интернет для дистанционного обучения, но благодаря стараниям и усилиям субъектов системы образования переход на цифровое обучение прошел успешно, испытания были выдержаны достойно.

Подводя некоторые итоги, отметим, что многие вузы ранее предоставляли образовательные услуги дистанционно, оплата труда педагогических работников в данной сфере выше, но в период массового перехода страны на домашнее обучение оплата труда педагогов осталась неизменной, хотя они занимались организацией дистанционного обучения. Необходимо было наладить саму технику, освоить новые технологии, иначе готовиться к учебного процессу, в кратчайшие сроки и без права выбора.

Анализируя нормы действующего законодательства, а именно Трудовой кодекс РФ (далее – ТК РФ), понимаем, что для изменения условий трудового договора необходимо согласие сторон, которое заключается в письменной форме. При этом работодатель обязан закрепить в дополнительном соглашении ряд положений, касающихся следующих моментов:

– нового формата работы (дистанционной работы) и ее сроках;

– режима труда и отдыха;

– размера оплаты труда (если объем трудовых обязанностей не уменьшился, то не должен снижаться и размер оплаты труда, однако по договоренности работника с работодателем оплата удаленной работы может производиться на иных условиях);

– порядка обмена служебной документацией;

– порядка обеспечения работника средствами, необходимыми для выполнения трудовой функции;

– размера компенсаций работнику расходов за использование личного имущества в рабочих целях (оплата электроэнергии, Интернета, эксплуатации компьютера и т.д.);

– порядка обеспечения работнику безопасных условий и охраны труда;

– правил и форм контроля работодателя за работником на время удаленной работы [7].

На самом деле ни одна образовательная организация не выполнила условия ТК РФ, а именно требование статьи 72 Трудового Кодекса [8], в которой говорится об обязательной письменной форме соглашения работника и работодателя об изменении условий трудового договора.

Необходимо об этом было позаботиться работодателю, по средствам чего будет проходить подписание дополнительного соглашения, тем более о переходе на домашнее обучение, да и о всех мерах, вводимых из-за пандемии, власти предупреждали заранее. Необходимо было согласовать изменения трудовых функций преподавателя, решить, как говорилось ранее, как и в каком размере будет проходить компенсация работнику расходов, связанных с переходом на домашнюю работу, как будет осуществляться оплата труда; позволяют ли условия, состав семьи, в том числе жилая площадь, вести преподавательскую деятельность дистанционно.

Получается, что педагоги и вся система образования перестроилась на новую форму обучения, которая требует немало времени и ресурсов для проведения занятий в новом для всех формате – дистанционном. А о педагогах, а именно о защите их трудовых прав, организации рабочего места, учебно-методических комплексов – никто не позаботился.

Говоря об особенностях педагогической деятельности в период пандемии, с одной стороны, все понятно: «педагоги, вооружившись компьютерами, пошли в бой», а что касается другой стороны медали, связанной с особенностями педагогического труда – оплатой, режимом труда и отдыха, компенсационными выплатами, доступностью средств телекоммуникационных технологий, осталось больше вопросов, чем ответов.

Библиографический список

1. Романов Б.К. Коронавирусная инфекция COVID-19. *Безопасность и риск фармакотерапии*. 2020; № 8 (1): 3 – 8.
2. *Совещание по текущей ситуации в системе образования*. Available at: www/kremlin.ru/events/president/news/63376
3. Кучка М.И., Аверьянова М.И. Особенности системы оплаты труда педагогических работников общеобразовательных организаций. *Трудовое право в России и за рубежом*. 2014; № 1: 31 – 34.
4. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2014; № 2: 24 – 30.
5. Воробьева М.В. Обучаем поколение z: традиции и современные учебные реалии. *Педагогическое образование и наука*. 2018; № 2: 135 – 139.

6. Борисова Л.В. Специфика о педагогической деятельности в системе дистанционного обучения: содержательный аспект. *Вектор науки ТГУ*. 2012; № 1 (8): 68 – 70.
7. *ГАРАНТ.РУ*. Available at: http://www.garant.ru/news/1332617/#ixzz6Ndpkile5
8. *Трудовой кодекс Российской Федерации* от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 16.12.2019). Available at: http://base.garant.ru/12125268/

References

1. Romanov B.K. Koronavirusnaya infekciya COVID-19. *Bezopasnost' i risk farmakoterapii*. 2020; № 8 (1): 3 – 8.
2. *Soveschanie po tekuschej situacii v sisteme obrazovaniya*. Available at: www/kremlin.ru/events/president/news/63376
3. Kuchka M.I., Aver'yanova M.I. Osobennosti sistemy oplaty truda pedagogicheskih rabotnikov obscheobrazovatel'nyh organizacij. *Trudovoe pravo v Rossii i za rubezhom*. 2014; № 1: 31 – 34.
4. Sapa A.V. Pokolenie Z – pokolenie `epohi FGOS. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2014; № 2: 24 – 30.
5. Vorob'eva M.V. Obuchaem pokolenie z: tradicii i sovremennye uchebnye realii. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2018; № 2: 135 – 139.
6. Borisova L.V. Specifika o pedagogicheskoj deyatel'nosti v sisteme distancionnogo obucheniya: soderzhatel'nyj aspekt. *Vektor nauki TGU*. 2012; № 1 (8): 68 – 70.
7. *GARANT.RU*. Available at: http://www.garant.ru/news/1332617/#ixzz6Ndpkile5
8. *Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii* ot 30.12.2001 № 197-FZ (red. ot 16.12.2019). Available at: http://base.garant.ru/12125268/

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00543

***Tantsura T.A.**, senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: ttancyra@yandex.ru*

THE PROBLEM OF STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE DURING THE TRANSITION TO A DISTANCE LEARNING FORMAT. The article deals with a problem of changing the students' motivation to learn a foreign language during the transition to a distance learning format at a university. The author analyzes the dynamics of students' motivation to learn during the entire educational process. The inability of the teacher to fully monitor the progress of educational activities in the group, the lack of self-control skills, self-organization both during the class and self-study skills outside the class form students contribute to a decrease in the level of motivation of students. The author describes the possibility of increasing the students' motivation in learning by using Internet resources and online technical capabilities. If the lesson is carefully planned and developed, it is possible to increase students' interest in learning activities in the classroom, which allows them to develop the competencies defined by the discipline program, which leads to forming the students' confidence in the implementation of foreign language communication and, as a result, causes an increase in motivation to study this subject.

Key words: **motivation, educational and cognitive motives, organization of educational activities, information and communication environment, semantic guess.**

***Т.А. Танцура,** доц., Департамент языковой подготовки Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается проблема изменения мотивации студентов к изучению иностранного языка в период перехода на дистанционный формат обучения в вузе. Автор анализирует особенности динамики мотивации студентов к обучению в течение всего образовательного процесса. Определяется факторы, влияющие на изменение мотивации в связи с переходом на обучение в режиме онлайн. Невозможность полноценного контроля за ходом учебной деятельности в группе со стороны преподавателя, отсутствие навыков самоконтроля, самоорганизации как во время занятия, так и навыков самостоятельной работы вне занятия со стороны студентов способствуют снижению уровня мотивации студентов. Автором описывается возможность повышения мотивации студентов посредством использования ресурсов Интернета и технических возможностей осуществления обучения онлайн. При условии тщательно спланированного и разработанного занятия можно повысить интерес студентов к учебной деятельности на занятии, что позволяет развить компетенции, определенные программой дисциплины, что влечет формирование уверенности студента в осуществлении коммуникации на иностранном языке и, как следствие, вызывает рост мотивации к изучению данного предмета.

Ключевые слова: **мотивация, учебно-познавательные мотивы, организации учебной деятельности, информационно-коммуникационная среда, смысловая догадка.**

Мотивация является ключевой составляющей побуждения человека к осуществлению любого вида деятельности. Мотивы, представляющие ее содержание, побуждают человека совершать конкретные действия, поступки. Рассматривая мотивацию студентов в образовательной среде, следует отметить необходимость ее формирования с целью побуждения обучаемых к когнитивной деятельности. Для развития мотивации к изучению дисциплины преподаватель использует методы и средства, способствующие трансформации осознания и понимания учебной деятельности студентов, влияющие на изменение их интересов и потребностей, чтобы повысить эффективность процесса обучения.

Одним из основных мотивов при поступлении студентов в вуз является получение определенных знаний, которые в будущем помогут им наиболее успешно реализоваться в их профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что в течение первых двух курсов обучения студентов в вузе происходит реализация их потребности в высшем образовании, поскольку набор дисциплин, преподаваемых на 1 – 2 курсах, направлен на формирование основ приобретаемой профессии. Два последних года обучения направлены на формирование специальных знаний и профессиональных навыков, что дает возможность студентам осознать потребность в получении конкретной профессии [1, с. 54]. Отношение к будущей профессиональной деятельности способствует росту мотивации к обучению с целью получения значимых компетенций, реализация которых будут способствовать профессиональному развитию.

Однако рвение студентов к обучению уже к концу первого курса, как правило, снижается. Именно первый год является наиболее сложным для основной части студентов. Анкетирование показало, что некоторым студентам трудно перейти на модель организации учебной деятельности, когда их оценивание происходит в конце семестра, и существует возможность пренебречь регулярной подготовкой. В последние годы многие вузы переходят на систему оценки, основанной на суммировании баллов текущего контроля и промежуточной аттестации. Такой подход, с одной стороны, позволяет стимулировать студентов к осуществлению постоянной учебной деятельности, поскольку они получают баллы, которые впоследствии влияют на оценку по дисциплине в целом. С другой стороны, это способствует выработке навыка непрерывного получения нового знания. Когнитивный компонент, выделяемый в системе отношений студентов к обучению, представляет собой устойчивую систему знаний и представлений будущей профессиональной деятельности, выбранной студентом. К этому компоненту также относят и знания, которыми студенты овладевают во время процесса обучения, а также знания о самом процессе обучения [1, с. 55].

Поскольку обучение иностранному языку происходит в течение, как было отмечено, двух первых лет обучения, преподавателям следует учитывать особенности первого года обучения, который представляет собой стадию адаптации студента в вузе. С течение этого периода формируется новая модель поведения в новой для него образовательной среде. Взаимодействие «педагог – студент» существенным образом влияет на рост мотивации студента к обучению, на формирование компетенций, развитие которых предусмотрено в программе дисциплины, что находит отражение в итогах промежуточной аттестации. В зависимости от успешности результатов сессии меняется мотивация студента к обучению в целом. Определение механизма продуктивного воздействия на мотивационную сферу обучаемых к изучению конкретного предмета является сложной для каждого преподавателя вуза, следовательно, данная проблема остается актуальной и на настоящий момент.

Вынужденный переход на дистанционный формат обучения явился серьезным потрясением для всей образовательной среды. Краткий срок перехода для

преподавателей очной формы обучения вызвал ряд трудностей преобразования учебно-методического комплекса под потребности дистанционного формата. Кроме того, преподаватели столкнулись с психологическими сложностями вовлечения части студентов в учебный процесс, осуществляемый в данном формате, с целью достижения результативности их обучения. Отсутствие взаимодействия лицом к лицу с преподавателем, технические помехи связи также снизили мотивацию студентов к активному участию в процессе обучения. Поскольку цели и задачи остались неизменными, преподавателям пришлось в сжатые сроки определять наиболее продуктивные методы и способы обучения курсу, предусмотренному реализацией конкретной программы, с учетом педагогических и психологических особенностей студентов в ситуации временного обучения в дистанционном формате.

Следует подчеркнуть, что студенты с ярко выраженной потребностью к самоактуализации характеризуются постоянным стремлением к достижению личностного результата, познанием конкретной области знаний, они сохраняют интерес к обучению вне зависимости от изменившихся условий. Снижение мотивации наблюдается у студентов, которые были недостаточно активны в процессе обучения в очном формате. Отсутствие взаимодействия лицом к лицу, часто возникающие технические проблемы Интернет-связи позволили студентам с низким уровнем самоконтроля и самоорганизации проявлять нерелевантное отношение к процессу обучения. Студент с низким уровнем мотивации не способен развить компетенции, необходимые ему как профессионалу в выбранном им направлении подготовки.

Пассивность в обучении может быть вызвана многими причинами: низкий уровень владения языком, страх допущения ошибки, боязнь представления устной речи на иностранном языке, низкий уровень взаимодействия с обучающимися группы (в том числе и на родном языке). А.А. Онипко выделяет два вида эмоций – мотивационные и демотивационные, оказывающие воздействие на учебную деятельность студента. К демотивационным эмоциям относятся пассивно-положительные и пассивно-отрицательные. Первый вид эмоций вызывает чувство удовлетворения студента от состояния покоя и безмятежности, что приводит к тому, что студент находится в выжидательной позиции, не проявляя активности, однако такие студенты сохраняют заинтересованность в учебном процессе [2, с. 12]. Именно таких студентов чаще нужно вовлекать в интерактивные задания, чтобы изменить отрицательное влияние эмоций, вызванных пассивным состоянием. Второй тип эмоций основан на переживании студентом печали, страха, разочарования в результате неуспешного предыдущего опыта. Они полностью могут демотивировать студента к участию в процессе обучения. Такие студенты требуют особого внимания педагога, поскольку преподавателю необходимо убедить студента в возможность преодоления трудностей, связанных с деятельностью по овладению новым знанием, вовлекая в различные виды учебной деятельности. Побудить к познавательной деятельности студента можно только через побуждение его желания удовлетворения конкретной потребности, а посредством процесса обучения необходимо мотивировать студента на получение нового знания.

В настоящее время основной задачей вузов является формирование у студентов способности к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, т.е. способствовать развитию интереса к обучению и закрепления этого учебно-познавательного мотива как осознанной потребности для дальнейшего карьерного роста, личностной реализации в качестве компетентностного профессионала. Рассматривая действие мотивов на определение отношения студента к процессу обучения, В.Е. Мельников выделяет несколько стадий вовлеченности студента в процесс обучения – отрицательное, нейтральной и положительное отношение студента к процессу изучения дисциплины [3, с. 63]. Основными чертами отрицательного отношения является скудный объем мотивов студента, который проявляется в отсутствии интереса студента к учебной деятельности в целом, негативном отношении к образовательному заведению и к педагогам. Как правило, такие студенты не стремятся преодолеть трудности, связанные с овладением знаний по дисциплине, а только нацелены на получение оценки, их устраивает удовлетворительный результат. Студенты с нейтральным отношением характеризуются способностью к обучению, и при изменении целей мотивации студенты данной группы могут достигнуть положительных успехов в обучении. У студентов с положительным отношением к процессу обучения в течение обучения в вузе происходит переход от неустойчивой мотивации к более глубокому пониманию потребности постоянного осуществления учебной деятельности.

Исходя из представленной выше градации, наиболее уязвимой группой оказались студенты с отрицательным отношением к процессу обучения. Этому способствовали отсутствие визуального контроля за деятельностью во время занятия. Дистанционный формат обучения требует самодисциплины не только в течение подготовки к занятиям, но и во время самого занятия. Успех взаимодействия «преподаватель – студент», «студент – студент/группа студентов» возможно только при наличии желания студента активно участвовать в коммуникативном взаимодействии во время занятия. Также важно отметить низкий уровень связи: одновременное участие большого числа преподавателей и студентов на одной платформе зачастую не позволяет включение камер всех студентов. Несмотря на быстрые темпы вхождения нашего государства в цифровую эру, переход образовательных учреждений к обучению с учетом средств современных технологий, недостаточный уровень развития информационно-коммуникационной среды является неоспоримым фактом. Кроме того, не у всех студентов технические средства оборудованы камерами. Это опять-таки факт быстрого перехода на дистанционный формат обучения, который произошел без учета надлежащего технического обеспечения студентов.

Тем не менее дистанционный формат обучения позволил выявить возможности положительного использования информационно-коммуникационной среды в обучении студентов вуза. Более того, возможность использования видеоряда наряду с учебно-методическим материалом, предусмотренным рабочей программой дисциплины, позволила повысить мотивацию студентов с разным уровнем мотивации. В этой связи отметим, что для успешного создания мотивирующей среды обучения необходима разработка подробного плана занятия с учетом времени на каждый вид задания, скорости рефлексии каждого студента при выполнении заданий. Преподаватель прогнозирует примерную скорость выполнения задания, принимая во внимание уровень подготовки каждого студента группы.

Хорошим подспорьем провокации роста мотивации к обучению иностранному языку на юридическом факультете в формате дистанционного обучения явилось использование небольших видеороликом, размещенных на сайте YouTube преподавателями зарубежных вузов, юристами известных юридических фирм Великобритании. Эффективность использования Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку обусловливается презентацией оригинальной информации носителем языка [4, с. 583]. Цель большинства видео явно информативно-образовательная, поскольку лица, представляющие материал, излагают его, ориентируясь на широкий круг лиц, которые заинтересованы в данной информации. Несмотря на то, что активно используется специальная терминология, темп речи доступен студентам для понимания, эмоциональная увлеченность спикера настраивает на позитивное восприятие информации.

При подготовке к занятию преподавателю необходимо, кроме определения видео, соответствующего теме занятия, разработать задания, начиная с определения ключевых лексических единиц и терминов, которые являются базовыми для понимания информации [5, с. 2511]. Разрабатываются лексические задания вводного характера, в которых студенты знакомятся с активным вокабуляром. Далее студентам предлагаются задания, содержащие вопросы на формирование смысловой догадки на этапе до просмотра видео. Такие задания позволяют нивелировать страх понимания слов и речевых структур, употребление которых будет активизировано в видеоролике. Развитие языковой догадки у студентов при обучении аудированию позволяет снять барьеры понимания смысла высказывания, в котором употребляется новая лексика и, как следствие, смысла информации в целом. Неуверенность в собственных знаниях и возможностях, «боязнь» усвоения новой информации на иностранном языке – все это ведет к снижению мотивации изучения иностранного языка [6, с. 290].

После просмотра видео студентам предлагаются задания на определение и употребление соответствующего термина в предлагаемом контексте, закрепление новых терминов в заданиях на соотнесение их с дефинициями. В ходе дальнейшего вовлечения студентов в обсуждение им предлагаются гипотетические вопросы, побуждающие обучаемых к развитию предположения согласно информационному содержанию; личностно ориентированные вопросы, стимулирующие студентов к выражению личностного отношения по теме обсуждения. Эффективными являются провокационные утверждения, которые позволяют студентам высказывать личностную позицию с предоставлением ее обоснования [7, с. 5080].

Подводя итог, следует отметить, что проведение занятия с использованием видеоролика, соответствующего изучаемой теме, в дистанционном формате, в условиях которого ощущается отсутствие face-to-face взаимодействия, создает благоприятную атмосферу проведения занятия, способствует положительной обратной связи со стороны студентов, стимулирует учебно-познавательную деятельность, что, в свою очередь, повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Библиографический список

1. Капустина Т.В., Гончарова Е.М. Отношение студентов к процессу обучения в вузе. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота, 2017; № 1 (115): 54 – 56.
2. Онипко А.А. *Потребности личности в высшем образовании и особенности их реализации*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Екатеринбург, 2013.
3. Мельников В.Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2016; № 5 (96): 61 – 64.
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. Melnichuk M.V., Osipova V.M. The role of background culture and lexical knowledge in economic translation. *Mathematics Education*. 2016; Melnichuk M.V., Osipova V.M. The role of background culture and lexical knowledge in economic translation. *Mathematics Education*. 2016; Vol. 11, № 7: 2503 – 2514.

6. Магомедова С.И., Магомедова Д.А. Формирование языковой догадки в процессе обучения иностранному языку: виды заданий. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 289 – 291.
7. Melnichuk M.V., Osipova V.M., Kondrakhina N.G. Market-oriented LSP training in higher education: Towards higher communicative skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017; Vol. 13 (8): 5073 – 5084.

References

1. Kapustina T.V., Goncharova E.M. Otnoshenie studentov k processu obucheniya v vuze. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. Tambov: Gramota, 2017; № 1 (115): 54 – 56.
2. Onipko A.A. *Potrebnosti lichnosti v vysshem obrazovanii i osobennosti ih realizacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2013.
3. Mel'nikov V.E. Motivaciya k obucheniyu studentov v vuze kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 5 (96): 61 – 64.
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. Melnichuk M.V., Osipova V.M. The role of background culture and lexical knowledge in economic translation. *Mathematics Education*. 2016; Melnichuk M.V., Osipova V.M. The role of background culture and lexical knowledge in economic translation. *Mathematics Education*. 2016; Vol. 11, № 7: 2503 – 2514.
6. Magomedova S.I., Magomedova D.A. Formirovanie yazykovoj dogadki v processe obucheniya inostrannomu yazyku: vidy zadanij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 289 – 291.
7. Melnichuk M.V., Osipova V.M., Kondrakhina N.G. Market-oriented LSP training in higher education: Towards higher communicative skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017; Vol. 13 (8): 5073 – 5084.

Статья поступила в редакцию 31.05.20

УДК 372.851 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00544

Guzairov G.M., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: gafur.mustafin@mail.ru*
Munasypov N.A., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: nail.munasypov@mail.ru*
Safarova A.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: aliya.safarova.66@mail.ru*
Cheremisina M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: mar.ivan21@mail.ru*

DOUBLE SUBSTITUTION IN TRIGONOMETRIC EQUATIONS. The article discusses a method for solving certain types of trigonometric equations, inequalities and problems with parameters – double substitution, describes a class of trigonometric equations in which double substitution is expedient, and the advantages of double substitution in comparison with other methods are justified. The double substitution method is known, although it is practically not presented in school textbooks, collections of problems in elementary mathematics and other educational and methodological literature, which explains the relevance of the research topic. At the same time, it turns out to be simpler and more effective in solving some trigonometry problems than the more traditional methods usually used in the school course of mathematics – this determines the practical significance of the study.
Key words: **trigonometric equations, methods for solving equations, factorization, variable substitution, double substitution.**

Г.М. Гузаиров, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: gafur.mustafin@mail.ru*
Н.А. Мунасыпов, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: nail.munasypov@mail.ru*
А.Д. Сафарова, *канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: aliya.safarova.66@mail.ru*
М.И. Черемисина, *канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: mar.ivan21@mail.ru*

ДВОЙНАЯ ПОДСТАНОВКА В ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЯХ

В статье разобран метод решения некоторых типов тригонометрических уравнений, неравенств и задач с параметрами – двойная подстановка, описан класс тригонометрических уравнений, в которых целесообразна двойная подстановка, и обоснованы преимущества двойной подстановки в сравнении с другими методами. Метод двойной подстановки известен, хотя практически не представлен в школьных учебниках, сборниках задач по элементарной математике и другой учебной и методической литературе, чем объясняется актуальность темы исследования. При этом он оказывается проще и эффективнее при решении некоторых задач тригонометрии, чем более традиционные методы, обычно применяемые в школьном курсе математики – этим обусловлена практическая значимость проведенного исследования.
Ключевые слова: **тригонометрические равнения, методы решений уравнений, разложение на множители, замена переменной, двойная подстановка.**

Двойная подстановка может быть применена в уравнениях вида $F(x, y) = 0$, где $x = x(t)$, $y = y(t)$ – функции одной переменной, более сложные (например, иррациональные или трансцендентные), чем, например, многочлен двух переменных небольшой степени.

Метод двойной подстановки известен, однако обычно не упоминается в школьных учебниках алгебры и начал анализа, в справочниках по элементарной математике, в сборниках задач по элементарной математике и материалах по подготовке к ЕГЭ.

В работе будет показано, что двойная подстановка является более эффективным и экономичным способом решения некоторых типов тригонометрических уравнений, чем те способы, которые обычно используются школьниками при решении подобных задач.

В тригонометрических уравнениях вида $F(\cos t, \sin t) = 0$ и соответствующих им неравенствах или задачах с параметрами двойная подстановка

$\cos t = x$, $\sin t = y$, (*)

является естественной, так как сразу отсылает к определению косинуса и синуса на тригонометрической окружности и позволяет временным исключением параметра t и тригонометрических величин свести уравнение к системе уравнений $F(x, y) = 0$ и

$x^2 + y^2 = 1$. (**)

В конце работы будут приведены примеры двойной подстановки, отличные от (*).

1. Двойная подстановка в линейных тригонометрических уравнениях

Приведем сначала пример применения двойной подстановки в линейных тригонометрических уравнениях, т.е. уравнениях вида $a\cos t + b\sin t = c$.

Задача 1. *Решить уравнение*

$3\sin t - 2\cos t = 2$. (1)

Это несложное уравнение заимствовано из книги «Тригонометрия» [1, с. 148], там же приведено решение этого уравнения с помощью универсальной тригонометрической подстановки $z = tg\frac{t}{2}$ в качестве иллюстрации того, как неаккуратно произведенная универсальная подстановка может привести к потере корней за счет сужения области допустимых значений уравнения.

Другой способ решения уравнения (1) – с помощью формулы вспомогательного угла, но эта формула, во-первых, известна не всем старшеклассникам, во-вторых, приводит к решениям, содержащим разности двух значений аркфункций, что при необходимости отбора корней, принадлежащих указанному промежутку (как в задачах № 13 из вариантов ЕГЭ по математике профильного уровня), может привести к некоторым сложностям при оценке корней.

Решение. Приведем решение задачи 1 с помощью двойной подстановки (*), приводящей уравнение (1) к виду $3y - 2x = 2$. Подставив найденное отсюда $y = \frac{2x+2}{3}$ в (**), получим квадратное уравнение

$13x^2 + 8x - 5 = 0$

с корнями $x_1 = -1$, $x_2 = \frac{5}{13}$. Найдем также $y_1 = \frac{2x_1+2}{3} = 0$, $y_2 = \frac{2x_2+2}{3} = \frac{12}{13}$. Обратная подстановка дает совокупность двух систем:

$$\begin{cases}\cos t = -1,\\ \sin t = 0,\end{cases} \quad \begin{cases}\cos t = \frac{5}{13},\\ \sin t = \frac{12}{13},\end{cases}$$

откуда получаются две серии корней уравнения.

Ответ: $\pi + 2\pi n$ и $\arccos\frac{5}{13} + 2\pi n$, где $n \in Z$.

Аналогично может быть решено любое линейное тригонометрическое уравнение, и, как видим, двойная подстановка в линейных уравнениях не приводит к осложнениям, описанным выше для других способов решения.

2. Двойная подстановка в тригонометрических уравнениях второго порядка

Уравнения второго порядка $a\cos^2 t + b\cos t\sin t + c\sin^2 t + d\cos t + e\sin t + f = 0$, где $a^2 + b^2 + c^2 \neq 0$, в общем виде методами элементарной математики не решаются, и понятно, почему: система уравнений $x^2 + y^2 = 1$ и $ax^2 + bxy + cy^2 + dx + ey + f = 0$ при подстановке одного в другое приводит к уравнению четвертого порядка, которое решается школьными методами только при специально подобранных коэффициентах, как в следующем примере из [2, с. 133].

Задача 2. *Решить уравнение*

$\cos t - \sin t - 2\cos t\sin t = 1$. (2)

Решение. После подстановки (*) в (2) получим $x - y - 2xy = 1$, откуда $y = \frac{x-1}{2x+1}$ (при $2x+1=0$ и $x = -\frac{1}{2}$, уравнение $x - y - 2xy = 1$ примет вид $x = 1$ – противоречие, которое доказывает, что для решений системы уравнений (*), (**), (2) $2x+1 \neq 0$). Вычислим далее $y^2 = \frac{x^2-2x+1}{4x^2+4x+1}$, $x^2 + y^2 = \frac{4x^4+4x^3+2x^2-2x+1}{4x^2+4x+1}$, т.е. подстановка $x - y - 2xy = 1$ в (0) приводит к уравнению $\frac{4x^4+4x^3+2x^2-2x+1}{4x^2+4x+1} = 1$, равносильному уравнению $4x^4 + 4x^3 - 2x^2 - 6x = 0$, или, после сокращения на 2

$2x^4 + 2x^3 - x^2 - 3x = 0$.

В последнем уравнении с целыми коэффициентами легко обнаруживаются корни $x_1 = 0$ и $x_2 = 1$. Делением «уголком» многочлена $2x^4 + 2x^3 - x^2 - 3x$ на многочлен $(x - x_1)(x - x_2)$, т.е. на $x^2 - x$, получим $2x^4 + 2x^3 - x^2 - 3x = x(x-1)(2x^2 + 4x + 3)$, но последний сомножитель не имеет корней, поэтому система уравнений $x^2 + y^2 = 1$ и $x - y - 2xy = 1$ имеет два решения: $\begin{cases}x_1 = 0,\\ y_1 = -1,\end{cases}$ и $\begin{cases}x_2 = 1,\\ y_2 = 0.\end{cases}$ Обратная подстановка дает $\begin{cases}\cos t = 0,\\ \sin t = -1,\end{cases}$ и $\begin{cases}\cos t = 1,\\ \sin t = 0,\end{cases}$ что позволяет сразу записать решение уравнения.

Ответ: $-\frac{\pi}{2} + 2\pi n$, $2\pi n$, где $n \in Z$.

Приведенное решение подсказывает, что без двойной подстановки уравнение (2) могло быть решено разложением на множители, однако поиски этого разложения не всегда бывают успешными.

3. Двойная подстановка в тригонометрических уравнениях высших порядков

Задача 3. *Решить уравнение*

$$1+\sin t+\cos 3t=\cos t+\sin 2t+\cos 2t\,.\ (3)$$

Решение. С помощью формул двойного аргумента и тройного аргумента для косинуса ($\cos 3t=4\cos^3 t-3\cos t$) приведем уравнение (3) к виду:

$$1+\sin t+4\cos^3 t-3\cos t=\cos t+2\sin t\cos t+2\cos^2 t-1\,.$$

После приведения подобных, двойной подстановки (*) и группировки слагаемых получим $y(2x-1)=2x^2(2x-1)-2(2x-1)$. Ясно, что при $2x-1=0$, т.е. при $x=\frac{1}{2}$, равенство выполнено. При $2x-1\neq 0$, сокращая, получим $y=2x^2-2$. Подставив в это уравнение $x^2=1-y^2$ по формуле (**), получим уравнение $2y^2+y=0$, корни которого 0 и $-\frac{1}{2}$. Собрав все решения системы и произведя обратные подстановки, найдем

$$\begin{bmatrix} x=\frac{1}{2}, \\ y=0, \\ y=\frac{-1}{2}, \end{bmatrix} \Rightarrow \begin{bmatrix} \cos t=\frac{1}{2}, \\ \sin t=0, \\ \sin t=\frac{-1}{2}, \end{bmatrix} \Rightarrow \begin{bmatrix} t=\pm\frac{\pi}{3}+2\pi\cdot n, \\ t=\pi\cdot n, \\ t=\frac{\pi}{2}\pm\frac{2\pi}{3}+2\pi\cdot n, \end{bmatrix}$$ где $n\in Z$.

Ответ: $\pm\frac{\pi}{3}+2\pi\cdot n$, $\pi\cdot n$, $\frac{\pi}{2}\pm\frac{2\pi}{3}+2\pi\cdot n$, где $n\in Z$.

Другое решение этой задачи имеется в «Задачах по элементарной математики» [3, с. 365] (сама задача приведена на с. 79): как и в предыдущем случае, решение использует метод разложения на множители.

Понятно, что нет ограничений на степень тригонометрического уравнения, которое с помощью двойной подстановки приводится к виду $F(x,y)=0$, где $F(x,y)$ – многочлен с двумя переменными. Проблемы могут возникнуть при решении системы уравнений $F(x,y)=0$ и $x^2+y^2=1$: как было сказано в п. 2, система может быть решена доступными ученикам методами только в специальных случаях даже тогда, когда $F(x,y)$ – многочлен второй степени, тем более – выше второй. Тем не менее, если тригонометрическое уравнение такого вида может быть решено каким-либо школьным методом, то оно, скорее всего, решается и методом двойной подстановки. Другое дело, что приведение тригонометрического уравнения к виду $F(\cos t,\sin t)=0$, готовому к двойной подстановке, может оказаться слишком громоздким.

4. Двойная подстановка в иррациональных тригонометрических уравнениях

Задача 4. *Решить уравнение*

$$\sqrt{3}\sin 2t-\cos 2t-1=2\sqrt{2+2\cos 2t}\,.\ (4)$$

Решение. Двойной подстановкой $\cos 2t=x$, $\sin 2t=y$ получим из (4) уравнение $\sqrt{3}y-x-1=2\sqrt{2+2x}$. Заметим, что $x+1\geq 0$, $\sqrt{3}y-x-1\geq 0$, т.е. $\sqrt{3}y\geq x+1$ и $y\geq 0$.

Сделаем для удобства переобозначения: $\sqrt{2x+2}=z$, $\sqrt{3}y=w$ ($z\geq 0$, $w\geq 0$), тогда исходное уравнение (5) примет вид

$$2w=z^2+4z\,.$$

Уравнение связи $\cos^2 2t+\sin^2 2t=1$ после двойной подстановки примет вид $x^2+y^2=1$, а после сделанных переобозначений запишется в виде

$$3z^4-12z^2+12+4w^2=12\,.$$

Подставив в это уравнение предыдущее: $2w=z^2+4z$, тогда $4w^2=z^4+8z^3+16z^2$, получим уравнение с целыми коэффициентами $z^4+2z^3+z^2=0$ и двойными корнями $z=0$ и $z=-1$, второй из которых не удовлетворяет условию $z\geq 0$. Таким образом $\begin{cases} z=0, \\ w=0, \end{cases} \Rightarrow$

$$\begin{cases} \sqrt{2x+2}=0, \\ \sqrt{3}y=0, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x=-1, \\ y=0, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \cos 2t=-1, \\ \sin 2t=0, \end{cases} \Rightarrow 2t=\pi+2\pi n \Rightarrow t=\frac{\pi}{2}+\pi n, \ n\in Z\,.$$

Ответ: $\frac{\pi}{2}+\pi n$, $n\in Z$.

Коротко опишем другое решение уравнения (4), приведенного в «Пособии для поступающих в вузы» [4, с. 286], в виде

$$\sqrt{3}\sin 2x-2\cos^2 x=2\sqrt{2+2\cos 2x}\,.$$

От (4) это уравнение отличается фактически лишь переобозначением аргумента, но в [4] осуществлен переход не к двойному аргументу, а к однократному (с помощью формул двойного аргумента для $\sin 2x$ и $\cos 2x$):

$$2\sqrt{3}\sin x\cos x-2\cos^2 x=4\,|\cos x|\,.$$

При раскрытии знака модуля рассматриваются два случая: 1) $\cos x \geq 0$, 2). В первом случае легко обнаруживается серия корней из условия $\cos x = 0$, затем доказывается с применением формулы вспомогательного угла, что для корней уравнения $2\sqrt{3}\sin x - 2\cos x = 4$, полученного сокращением на $\cos x$, не выполняется условие $\cos x \geq 0$. Во втором случае приходится доказывать то же самое для уравнения $2\sqrt{3}\sin x - 2\cos x = -4$. В итоге решение в [4] оказывается более громоздким, чем решение с применением двойной подстановки.

Чтобы не показалось, что (*) – единственно возможная двойная подстановка в тригонометрических уравнениях, рассмотрим еще один пример.

Задача 5. *Решить уравнение*

$$\sqrt{(1-tgx)^3} + \sqrt{(1-tgx)^5} + \sqrt{(1-tgx)^7} = \sqrt{(1+tgx)^3} + \sqrt{(1+tgx)^5} + \sqrt{(1+tgx)^7}\ . \quad (5)$$

Решение. Обозначим

$$u = \sqrt{1-tgx}\ ,\ v = \sqrt{1+tgx}\ . \quad (6)$$

В обозначениях (6) уравнение (5) примет вид:

$$u^3 + u^5 + u^7 = v^3 + v^5 + v^7\ . \quad (7)$$

Рассмотрим вспомогательную функцию $f(w) = w^3 + w^5 + w^7$; тогда уравнение (7) переписывается в виде $f(u) = f(v)$. Но функция $f(w)$ является монотонной (т.к. ее производная $f'(w) = 3w^2 + 5w^4 + 7w^6$ не меняет знак) и всякое свое значение принимает только один раз, т.е.

$$f(u) = f(v) \Leftrightarrow u = v \Leftrightarrow \sqrt{1-tgx} = \sqrt{1+tgx} \Leftrightarrow \begin{cases} 1-tgx = 1+tgx, \\ -1 \leq tgx \leq 1. \end{cases}$$

Первое условие системы сводится к равенству $-tgx = tgx$, т.е. $2tgx = 0$, т.е. $tgx = 0$, т.е. $x = \pi k$, где $k \in Z$; для всех этих решений второе условие системы выполнено.

Ответ: $\pi \cdot k$, $k \in Z$.

Здесь двойная подстановка всего лишь облегчает вычисление производной, тем не менее задача поставляет пример двойной подстановки, отличной от подстановки (*).

Метод двойной подстановки в тригонометрических уравнениях не является универсальным и, конечно, не отменяет широкой вариативности при решении задач, вообще присущей тригонометрии. Тем не менее, приведенных в работе примеров достаточно для иллюстрации того, что метод оказывается успешным в некотором классе тригонометрических уравнений и часто является более экономичным, чем другие методы. Мы ограничились здесь достаточно простыми примерами, чтобы технические сложности не затрудняли читателям восприятие метода. Более сложное применение двойной подстановки можно найти, например, в «Задачах по алгебре, арифметики и анализу» [5, с. 142].

Дополнительные преимущества двойная подстановка дает в тригонометрических неравенствах и в задачах с параметрами в сочетании с графическими методами, что будет показано в следующей работе.

Библиографический список

1. Гельфанд И.М., Львовский С.М., Тоом А.Л. *Тригонометрия.* Москва: МЦНМО, 2003.
2. *ЕГЭ 2017. Математика. Профильный уровень. Типовые варианты экзаменационных заданий от разработчиков ЕГЭ.* Под редакцией И.В. Ященко. Москва: Издательство «Экзамен», 2017.
3. Лидский В.Б., Овсянников Л.В., Тулайков А.Н., Шабунин М.И., Федосов Б.В. *Задачи по элементарной математике.* Москва: Наука, 1973.
4. Дорофеев Г.В., Потапов М.К., Розов Н.Х. *Пособие по математике для поступающих в ВУЗЫ.* Москва: Наука, 1968.
5. Прасолов В.В. *Задачи по алгебре, арифметике и анализу:* учебное пособие. Москва: МЦНМО, 2007.

References

1. Gel'fand I.M., L'vovskij S.M., Toom A.L. *Trigonometriya.* Moskva: MCNMO, 2003.
2. *EG`E 2017. Matematika. Profil'nyj uroven'. Tipovye varianty `ekzamenacionnyh zadanij ot razrabotchikov EG`E.* Pod redakciej I.V. Yaschenko. Moskva: Izdatel'stvo «`Ekzamen», 2017.
3. Lidskij V.B., Ovsyannikov L.V., Tulajkov A.N., Shabunin M.I., Fedosov B.V. *Zadachi po `elementarnoj matematike.* Moskva: Nauka, 1973.
4. Dorofeev G.V., Potapov M.K., Rozov N.H. *Posobie po matematike dlya postupayuschih v VUZY.* Moskva: Nauka, 1968.
5. Prasolov V.V. *Zadachi po algebre, arifmetike i analizu:* uchebnoe posobie. Moskva: MCNMO, 2007.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00545

Aleyeva Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: yaleeva73@mail.ru*
Loginov A.N., *postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: Loginov.ru@inbox.ru*

EXPERIENCE IN PERFECTION OF FINANCIAL LITERACY IN CHILDREN REMAINING WITHOUT CARE OF PARENTS. The article analyzes the need for modern Russian education in the financial preparation of children. The essence of the study of financial literacy in children brought up in the family and children left without parental care is revealed. The relevance of financial training in modern society is emphasized. The article describes the experience of implementing the author's workshop aimed at improving the skills of financial literacy in children without parental care, the purpose of which is to form pupils' help centers, knowledge, skills necessary for making financial decisions in everyday life and in process of interaction with financial institutions. The content of the author's didactic game "MoneyLife" is determined. The authors also note that during the implementation of the workshop, participants will improve not only subject knowledge and skills, such as: mastery of the basic concepts of financial literacy, knowledge of the rules of conduct that are necessary when interacting with various financial institutions, but also personal groups (ability to differentiate short-term and long-term needs, understanding the importance of obtaining education as a condition for successful self-realization, understanding and personal responsibility for decisions made in the process of interaction with financial institutions, etc.) and meta-subject results (to analyze the practical situation in the field of finance, to set financial goals , plan to achieve goals aimed at solving a financial problem, evaluate alternative ways to achieve goals, etc.).

Key words: **financial literacy, children without parental care, workshop, financial decisions.**

Ю.В. Алеева, *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: yaleeva73@mail.ru*
А.Н. Логинов, *аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail:Loginov.ru@inbox.ru*

ОПЫТ РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

В статье анализируется потребность современного российского образования в финансовой подготовке детей. Раскрывается сущность исследования финансовой грамотности детей, воспитывающихся в семье и детей, оставшихся без попечения родителей. Подчеркивается актуальность финансовой подготовки в современном обществе. Раскрывается опыт работы по реализации авторского практикума, направленного на совершенствование навыков финансовой грамотности у детей, оставшихся без попечения родителей, целью которого является формирование у воспитанников центров помощи детям знаний, умений и навыков, необходимых для принятия финансовых решений в повседневной жизни и в процессе взаимодействия с финансовыми институтами. Определяется содержание авторской дидактической игры «MoneyLife». Авторами также отмечается, что в ходе реализации практикума у участников будут совершенствоваться не только предметные знания и умения, такие как владение базовыми понятиями финансовой грамотности, владение знаниями и правилами поведения, необходимыми при взаимодействии с различными финансовыми институтами, но и группы личностных (умение дифференцировать краткосрочные и долгосрочные потребности, понимание значимости получения образования как условия успешной самореализации, понимание и несение личной ответственности за решения, принимаемые в процессе взаимодействия с финансовыми институтами и т.д.) и метапредметных результатов (анализировать практическую ситуацию в сфере финансов, ставить цели финансовой деятельности, планировать достижение целей, направленных на решение финансовой проблемы, оценивать альтернативные способы достижения целей и т.д.).

Ключевые слова: **финансовая грамотность, дети, оставшиеся без попечения родителей, практикум, финансовые решения.**

Развитие современной рыночной экономики предполагает широкое участие населения в долгосрочных накопительных пенсионных, страховых и кредитных схемах, помогающих решить множество социально-экономических вопросов. Решая ежедневные финансовые задачи, человек распределяет свои финансы, анализирует документы, рассчитывает процентные ставки по кредитам, соотносит свои возможности и потребности, оценивает перспективность инвестиций. Данные операции составляют основу финансовой грамотности человека. Умение быстро и качественно ориентироваться в финансовой ситуации напрямую влияет на качество взаимодействия с финансовыми институтами и оценку финансовых перспектив [1].

Дети, являясь неотъемлемой частью общества, начинают взаимодействовать с финансовыми институтами, такими как пенсионный фонд, налоговая служба, банки; производят денежные операции: оплату проезда, покупку продуктов питания и вещей, оплату досуга, что предполагает формирование финансовой грамотности на бытовом уровне [2]. В перспективном будущем, оставаясь на данном уровне финансовой грамотности, человек испытывает трудности в реализации сложных финансовых операций. В связи с этим в общеобразовательные учреждения внедряются программы внеурочной деятельности, направленные на предотвращение указанных трудностей у подрастающего поколения, но все же часть выпускников общеобразовательных учреждений в силу различных обстоятельств оказывается не включенной в систему дополнительной финансовой подготовки. Сравнивая опыт России, где данная подготовка выходит на уровень общего среднего образования, можно проанализировать опыт других мировых сообществ. В некоторых странах, таких как США, Великобритания и Франция, процесс финансового образования осуществляется не первый десяток лет. Впервые на государственном уровне проблему финансовой грамотности населения подняли в США. За более чем десятилетний опыт у данной системы накопились свои разработки. Особое внимание в США при финансовой подготовке граждан уделяется таким темам, как «Управление кредитом», «Домовладение», «Пенсионное планирование», а также всем возможным вариациям расходования денежных средств в любых ситуациях. В Великобритании основной уклон в образовательной программе делается на защиту прав потребителей, честную торговлю товарами и услугами, в свою очередь, во Франции спецификой финансового образования являются инвестиции. Анализируя опыт, полученный различными странами, в ходе реализации данной образовательной траектории нельзя не заметить особую связь между историческими особенностями той или иной страны. В России образовательная программа внеурочной деятельности по финансовой грамотности учащихся находится на начальном этапе внедрения, поэтому сложно определить особенности данной программы, однако можно выделить категории людей, особо нуждающихся в данном образовании [3].

В качестве особой категории детей, нуждающихся в формировании финансовой грамотности, выступают дети, оставшиеся без попечения родителей, так как основы финансовой грамотности закладываются в семье, как в первом институте социализации [4]. Следует отметить наличие специфики финансовых проблем, возникающих в ходе взаимодействия с финансовыми институтами и решением финансовых задач в связи с законом «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996 N 159-ФЗ, который предполагает полное материально-техническое обеспечение данной категории лиц за счет средств федерального бюджета до 23 лет [5].

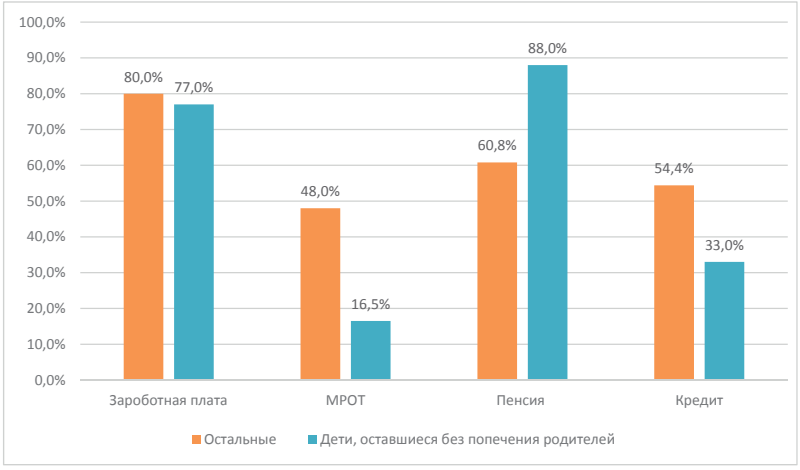
В связи с этим у детей отсутствует необходимость участвовать в процессе планирования и распределения бюджета в выделении приоритетных направлений затрат.

Нами был проведен опрос, направленный на выявление особенностей сформированности финансовой грамотности у учащихся 7 – 11 классов, в котором приняли участие 49 учеников, из которых 18 дети, оставшиеся без попечения родителей. Опросник состоял из четырех тематических блоков: заработная плата, минимальный размер оплаты труда, пенсия и кредит. В каждом из представленных блоков учащимся предлагались вопросы с возможными вариантами ответов, а также задания, направленные на решение кейс-ситуации, так, например, в блоке «Заработная плата» выявлялось представление учащихся о таких понятиях, как: «белая», «серая» и «черная» заработная плата, норма выработки часов, НДФЛ. В ходе решения кейсов у участников исследования выявлялся уровень знаний о системе начисления заработной платы, диагностировались умения анализировать финансовую ситуацию, ориентироваться в законодательных актах, устанавливать контакт с руководством.

В ходе работы над заданиями в блоке «МРОТ» выявлялись представления учащихся о понятиях: региональный и федеральный минимальный размер оплаты труда, ставка, МРОТ для государственных служащих и коммерческих организаций; оценивался уровень сформированности умений рассчитывать размер минимальной оплаты труда, налоги. В блоке «Пенсия» оценивались представления учащихся о таких понятиях, как пенсионная система, накопительная и сберегательные части пенсии, пенсионные баллы, пенсионные фонды; оценивался уровень умений определять размер пенсии, взаимодействовать с пенсионными фондами, с онлайн-ресурсами. В блоке «Кредит» изучался уровень овладения такими понятиями, как банковские карты, потребительские кредиты, процентные ставки, инвестиции; оценивался уровень умений рассчитывать кредитные ставки, анализировать особенности кредитов. Средний показатель выполнения каждого блока в процентах представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1

Средний показатель выполнения заданий исследования финансовой грамотности учеников 7 – 11 классов



Исходя из результатов, представленных в диаграмме, мы можем сделать вывод о том, что учащиеся обеих групп примерно одинаково разбираются в теме заработной платы. Большая часть ошибок в этом блоке состояла в ориентировании в нормативных документах. В блоке «МРОТ» участники в целом ориентируются хуже, чем в остальных. Дети, оставшиеся без попечения родителей, практически не сталкивались с этим понятием, и они справились хуже остальных респондентов. Обе группы учащихся с трудом справились с этим блоком, наибольшим удивлением и трудностями для детей стало наличие разных видов МРОТ. Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что необходимо вести работу в данном направлении у обеих групп детей, однако особое внимание стоит уделить детям, оставшимся без попечения родителей, так как они не справились с большинством заданий. В блоке «Пенсия» ситуация была противоположной, воспитанники центров детей, оставшихся без попечения родителей, весьма часто сталкиваются с таким понятием, как пенсия. Они продемонстрировали более высокие результаты по данной теме, в то время как остальные ученики при решении практических заданий этой категории испытали определенные трудности. У обеих групп респондентов основные сложности были связаны с расчетом будущей пенсии. В блоке «Кредиты» возникло большое количество затруднений у обеих групп. Серьезные трудности вызвали расчет кредитных ставок и суммы переплат.

Из полученных результатов выявляется необходимость в совершенствовании знаний и умений учащихся обеих групп. Однако в связи с тем, что дети, оставшиеся без попечения родителей, в среднем справились с заданиями хуже остальных респондентов, они заслуживают дополнительного внимания. В связи с этим нами был разработан практикум по совершенствованию навыков финансовой грамотности у детей, оставшихся без попечения родителей, целью которого являлось формирование у воспитанников центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей, знаний, умений и навыков, необходимых для принятия финансовых решений в повседневной жизни и в процессе взаимодействия с финансовыми институтами.

Практикум как форма организации деятельности обладает большим потенциалом, так как в его основе лежит личностно ориентированное обучение, которое предполагает: ориентацию на личность ребёнка, учет его индивидуальных особенностей и потребностей, постановку личностно значимых целей (через принцип добровольности, активности, проведение тренинговых занятий) и деятельностный подход, основой которого является активное включение ребенка в различные виды развивающей деятельности, такие как решение кейсов, практические занятия, тренинги, скечбукинг и авторская дидактическая игра «MoneyLife» [6].

Практикум реализовывался в три этапа:

1. Ознакомительно-адаптационный, на данном этапе происходило знакомство с участниками проекта, тренинговая форма реализации данного этапа позволяет мотивировать участников путем осознания необходимости знаний об особенностях финансовых отношений, в ходе тренинга дети формулируют общие цели предстоящей работы и ставят личные цели.

2. Непосредственная реализация практикума, который состоит из пяти тем: «Я и мой бюджет»; «Заработная плата»; «Обязательное пенсионное страхование»; «Кредиты: виды и формы»; «Moneymanagement» (манименеджмент). На данном этапе участники на основе включения в различные виды деятельности осваивают новые понятия, приобретают умения решать различные финансовые ситуации, создают творческие пометки об особенностях того или иного финансового института, что способствует прочному закреплению изученных понятий; учатся распределять свой бюджет на основе авторской игры «MoneyLife». Следует отметить, что мы видим необходимость включения тем «Заработная плата» и «Пенсия», с целью разбора допущенных в ходе исследования ошибках и совершенствования практических умений и навыков детей [7, 8].

3. Заключительный этап. Здесь участники проекта подводят итоги работы, анализируют собственную деятельность, создают свои скечбуки, соотносят поставленные цели с результатами обучения и личными целями.

В ходе реализации данного практикума у участников будут совершенствоваться не только предметные знания и умения, такие как владение базовыми понятиями финансовой грамотности, владение знаниями и правилами поведения, необходимыми при взаимодействии с различными финансовыми институтами, но и группы личностных (умение дифференцировать краткосрочные и долгосрочные потребности, понимание значимости получения образования как условия успешной самореализации, понимание и несение личной ответственности за решения, принимаемые в процессе взаимодействия с финансовыми институтами и т.д.) и метапредметных результатов (анализировать практическую ситуацию в сфере финансов, ставить цели финансовой деятельности, планировать достижение целей, направленных на решение финансовой проблемы, оценивать альтернативные способы достижения целей и т.д.). Получение данных умений будет способствовать успешной социализации детей воспитанников центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей, в обществе, грамотному взаимодействию с финансовыми институтами и предупреждению вовлечения участников практикума в неприятные финансовые ситуации.

На данный момент практикум находится в процессе реализации на базе центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, № 3 г. Барнаула. По окончании реализации практикума будет проведено повторное исследование с целью подтверждения его эффективности, их математическая обработка с помощью многофакторного дисперсионного анализа. Перспективы данного исследования мы видим в обучении не только детей, оставшихся без попечения родителей, но и всех категорий учеников. Мы планируем разработать методические рекомендации по совершенствованию навыков финансовой грамотности, а также распространить полученный опыт с целью повышения финансовой грамотности в регионе. Надеемся, что практикум станет дополнением к существующим программам внеурочной деятельности по совершенствованию навыков финансовой грамотности учащихся средних общеобразовательных школ.

Библиографический список

1. Гребнев Л.С. *Экономика: курс основ*: учебник для студентов вузов, обучающихся по неэкономическим специальностям и направлениям. Москва: Вита-Пресс, 2001.
2. Буянова М.О. *Право социального обеспечения*: учебник для студентов вузов. Москва: КНОРУС, 2004.
3. Столярова А.А., Шахназарян Г.Э. Анализ мировой практики развития финансового образования и повышения финансовой грамотности населения. *Финансы и кредит.* 2010; № 34: 72 – 78. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-mirovoy-praktiki-razvitiya-finansovogo-obrazovaniya-i-povysheniya-finansovoy-gramotnosti-naseleniya
4. Куликова Т.А. *Семейная педагогика и домашнее воспитание*. Москва: Академия, 2000.
5. *О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*. Федеральный закон от 21.12.1996 N 159-ФЗ (последняя редакция) 21 декабря 1996 года. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/
6. Прутченков А.С. *Тренинг личностного роста*: методические разработки занятий социально-психологического тренинга. Москва: Новая школа, 1993.
7. *Современная экономика*: многоуровневое учебное пособие для студентов вузов. Научный редактор О.Ю. Мамедов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
8. Фрейнкман Е.Ю. *Экономика и бизнес. Начальный курс*: учебное пособие для учащихся 10 – 11 классов общеобразовательных школ. Москва: Начала-Пресс, 1995.

References

1. Grebnev L.S. *`Ekonomika: kurs osnov*: uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po ne`ekonomicheskim special'nostyam i napravleniyam. Moskva: Vita-Press, 2001.
2. Buyanova M.O. *Pravo social'nogo obespecheniya*: uchebnik dlya studentov vuzov. Moskva: KNORUS, 2004.
3. Stolyarova A.A., Shahnazaryan G.`E. Analiz mirovoj praktiki razvitiya finansovogo obrazovaniya i povysheniya finansovoj gramotnosti naseleniya. *Finansy i kredit.* 2010; № 34: 72 – 78. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-mirovoy-praktiki-razvitiya-finansovogo-obrazovaniya-i-povysheniya-finansovoy-gramotnosti-naseleniya
4. Kulikova T.A. *Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie*. Moskva: Akademiya, 2000.
5. *O dopolnitel'nyh garantiyah po social'noj podderzhke detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej*. Federal'nyj zakon ot 21.12.1996 N 159-FZ (poslednyaya redakciya) 21 dekabrya 1996 goda. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/
6. Prutchenkov A.S. *Trening lichnostnogo rosta*: metodicheskie razrabotki zanyatij social'no-psihologicheskogo treninga. Moskva: Novaya shkola, 1993.
7. *Sovremennaya `ekonomika*: mnogourovnevoe uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Nauchnyj redaktor O.Yu. Mamedov. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997.
8. Frejnkman E.Yu. *`Ekonomika i biznes. Nachal'nyj kurs*: uchebnoe posobie dlya uchaschihsya 10 – 11 klassov obscheobrazovatel'nyh shkol. Moskva: Nachala-Press, 1995.

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00546

Sergienko N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: sergienkonat@mail.ru*

INTERACTIVE TEACHING METHODS AS A MEANS OF TRAINING FUTURE TEACHERSOF ENGLISH FOR PROFESSIONAL ACTIVITY. The article discusses the issues connected with the use of interactive teaching methods in the process of training second-year students of Linguistic Institute of Altai State Pedagogical University in terms of their necessity and successfulness in preparing students for their future teaching career. Using interactive methods in the classroom helps

students develop their creative potential, train speaking and communication skills in conditions close to real ones, learn to use modern technologies, set and solve problems in various fields of education, and build their own educational route. Holding discussions, using the case study method and the project method, organizing role-playing are necessary components of the educational process and they contribute to the successful formation of those professional competences that are important for a would-be teacher of English.

Key words: **interactive methods, discussion, case study method, project method, role-playing, competence.**

Н.В. Сергиенко, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул,*
E-mail: sergienkonat@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием интерактивных методов обучения студентов младшей ступени лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета, с точки зрения их необходимости и успешности применения в плане подготовки обучающихся к будущей педагогической деятельности. Построение занятий с использованием интерактивных методов способствуют тому, что обучающиеся развивают свой творческий потенциал, тренируют навыки говорения и коммуникации в условиях, приближенных к реальным, учатся использовать современные технологии, ставить и решать задачи в различных областях образования, выстраивать собственный образовательный маршрут. Проведение дискуссий, использование кейс-стади и метода проектов, организация ролевых игр являются необходимыми компонентами образовательного процесса и способствуют успешному формированию тех компетенций, которые важны для будущего учителя английского языка.

Ключевые слова: **интерактивные методы, дискуссия, метод кейс-стади, метод проектов, ролевая игра, компетенция.**

Система образования в XXI веке предъявляет новые требования к педагогу, к компетенциям, которыми он должен владеть. В современных реалиях профессиональной подготовки учителей особое внимание уделяется созданию условий для становления индивида, способного к саморазвитию и самосовершенствованию; развитию у обучающихся эвристического и творческого мышления; обучению приёмам управления собственной образовательной деятельностью.

Актуальным на данном этапе становится использование таких методов и средств обучения, которые способствовали бы активному освоению содержания профессиональной деятельности педагога, развитию навыков общения и работы в малых и больших группах, приобретению опыта творческого взаимодействия и творческого саморазвития, формированию артистизма и развитию воображения обучающихся.

Всё это может реализовываться при применении интерактивных методов обучения. О практиках интерактивного обучения и интерактивных технологиях написано достаточное количество статей и учебных пособий [1 – 5]. Все авторы сходятся во мнении, что интерактивное обучение предполагает использование специальных методов и методик, которые будут направлены на формирование тех компетенций, которые являются сегодня первостепенными: познание и развитие собственной личности, формирование самостоятельности в учебной и трудовой деятельности, развитие навыков коммуникации.

Интерактивное обучение предполагает, что все участники образовательного процесса могут свободно делиться знаниями и опытом, который у них имеется. Преподаватель направляет обучающихся, предлагает ситуации и проблемы для решения, а студенты берут на себя часть функций преподавателя, занимаются поиском дополнительной информации, обмениваются знаниями друг с другом, вместе решают предложенные проблемы, учатся приходить к компромиссным решениям. Кроме того, одним из главных признаков интерактивного обучения «является наличие обратной связи, объективизирующей продвижение учащегося в образовательном пространстве» [3, с. 23]. Это предполагает, что обучающиеся учатся оценивать свои действия и действия других участников образовательного процесса, а такой навык необходим будущим педагогам.

В процессе преподавания курса «Практика устной и письменной речи: английский язык» на 2 курсе английского отделения лингвистического института (далее – ЛИИН) Алтайского государственного педагогического университета мы взяли за основу своей педагогической деятельности использование интерактивных методов обучения, которые способствовали бы формированию мировоззренческой культуры будущего педагога, развитию творческого потенциала личности, формированию навыков коммуникации на английском языке в повседневной, учебной и профессиональной деятельности.

Цель данной работы – проанализировать необходимость и успешность использования интерактивных методов при работе со студентами ЛИИН на младшей ступени обучения с точки зрения их подготовки к педагогической деятельности.

Выделяют различное количество интерактивных методов, однако большинство авторов в своих работах упоминают такие методы, как деловая игра, ролевая игра, дискуссия, тренинг, метод кейс-стади, метод проектов [2 – 5]. При работе со студентами 2 курса мы сосредоточились на таких методах, как дискуссия, метод кейс-стади, метод проектов, ролевая игра. В курсе «Практика устной и письменной речи: английский язык» на втором году обучения изучаются следующие темы: Education, Work, Theatre, HealthandMedicine, Sport, Travelling поэтому все используемые методы соотносятся с данными темами.

Дискуссия, на наш взгляд, является одной из наиболее эффективных форм взаимодействия в группе. Дискуссии могут быть спонтанными и подготовленными, однако даже когда происходит спонтанная дискуссия, она должна управляться, и, как правило, эту функцию выполняет преподаватель. Подготовленной дискуссией может управлять преподаватель или назначается ведущий, который руководит всем процессом: начинает и заканчивает дискуссию, направляет обсуждение, задаёт вопросы, спрашивает мнение и т.д. На наших занятиях спонтанные мини-дискуссии случаются по многим вопросам, которые изучаются в рамках той или иной темы, а подготовленные дискуссии проходят 2 – 3 раза в год, в зависимости от уровня базовых знаний студентов и уровня владения английским языком. Предлагаемые темы для дискуссий следующие: 'Homeschooling vs Traditional schooling', 'What makes a good teacher?', 'Sports distracts away from scholastic responsibilities', 'HIV and AIDS are a punishment for wrong social behaviour'. Подготовленные дискуссии необходимы, т.к. они мотивируют обучающихся к поиску нужного материала, что повышает их самостоятельность и вырабатывает умение эффективно работать с большим количеством информации. Очевидными плюсами дискуссии являются возможность обмена мнениями, интенсивная мыслительная деятельность, межличностное взаимодействие, формирование толерантного отношения к противоположным позициям. К недостаткам дискуссии можно отнести тот момент, что количество выступающих одномоментно равняется единице. А для студентов, которым необходимо «практиковаться» в устной речи, чрезвычайно важно иметь как можно больше возможности не только слышать живую речь, но и самим высказываться по вопросам разного спектра. Кроме того, в начале дискуссии может выясниться отсутствие альтернативных мнений, что нивелирует проведение дискуссии как таковой. Поэтому если в ходе работы с группой приходит осознание, что возможность организации дискуссии отсутствует, тогда используются иные интерактивные методы, в частности метод кейс-стади, т.к. одним из этапов работы над кейсом в аудитории является дискуссия, что и сближает эти два метода.

«Метод кейс-стади – это метод активного анализа проблемной ситуации, основанный на обучении путём решения конкретных ситуационных задач» [6, с. 3]. Кейс-стади похож на метод дискуссии тем, что также учит формулировать свою точку зрения и выслушивать противоположную, работать в группе и учитывать различные позиции. Однако подготовка к проведению занятия с использованием кейс-стади отличается от организации дискуссии.

Преподавателю важно определить проблемную ситуацию в рамках изучаемого курса и конкретной темы и далее создать «кейс»: описать проблему, собрать материал, продумать возможное решение (если кейс является вымышленным). За время преподавания курса «Практика устной и письменной речи: английский язык» нами были определены проблемные вопросы по изучаемым темам, которые легли в основу создания кейсов.

Таблица 1

Тематика кейсов

Тема	Проблемный вопрос (в широком понимании)
Education	1) To homeschool or educate a child at a traditional school 2) To take a gap year or not 3) Distant education: to be or not to be
Work	1) To go to work or work from home 2) To be a teacher
Theatre	1) Theatre should educate, not entertain 2) There will be no theatre in the future

Health and Medicine	1) To vaccinate or not 2) Euthanasia: killing or mercy
Sport	1) There must be medically supervised doping 2) Professional sport is destructive
Travelling	1) Travel is a waste of time and money 2) Travel Russia first

За год можно провести 2 – 4 занятия с использованием метода кейс-стади, т.к. подготовка к занятию занимает достаточно большое количество времени, и всё занятие посвящается обсуждению лишь одной проблемы. В качестве примера приведём описание кейса по проблеме вакцинации против гриппа: Fluvaccination: fororagainst. Проблемная ситуация звучит следующим образом: 'We have a letter from a mother of three children, Mary, who writes: 'I have three children, two toddlers of 3, one is a school student of 8. This year our school doctor strongly recommends us to have flu vaccination. He says it can keep my child and my family from getting sick with flu. And flu vaccination can reduce the risk of flu-associated hospitalization for childrenand older adults. Most friends of mine talk me out of this, they say vaccination is useless and sometimes even dangerous. One of them was vaccinated once and had a severe case of flu afterwards. I'm at a loss and don't know what to do. I need your piece of advice.' The question to consider: 'Would you recommend Mary to have her child vaccinated against flu?'

Материалами для изучения стали две статьи и два видеоролика: 1) статья Whatare the Benefit of Flu Vaccination? 2) статья Official Doubletalk Hides Serious Problems With Flu Shot Safety and Effectiveness; 3) видео: The Flu Vaccine: Explained: https://www.youtube.com/watch?v=odbQgx6s6eI; 4) видео: Flu Vaccine: Myths and Facts: https://www.youtube.com/watch?v=YNd6Hvgitwo

Вопросы для обсуждения:

1. Why do doctors insist on flu vaccination?
2. What are the advantages of flu vaccination?
3. What are the disadvantages of flu vaccination?
4. Have you ever had flu vaccination?
5. Do you know people who have flu vaccination every year? What do they say?
6. If you had a child, would you insist on his having flu vaccination?

Метод кейс-стади учит студентов анализировать информацию, осуществлять поиск недостающей информации, аргументировать свою точку зрения. Данные компетенции являются чрезвычайно важными в подготовке учителей английского языка.

Необходимо отметить, что использование методов дискуссии и кейс-стади в курсе «Практика устной и письменной речи: английский язык» направлено в основном на развитие речевых навыков, а не на решение профессиональных задач, как это происходит в экономических и юридических науках.

Развитие творческих способностей обучающихся является одной из важных задач в процессе подготовки учителя, поэтому в своей работе мы используем такие задания, которые требуют от студентов не простого воспроизведения прочитанного или выученного, а креативности, создания нового «продукта», который будет отражать их индивидуальность, их интересы. Под такими заданиями мы понимаем метод проектов и ролевую игру.

Для студентов 2 курса английского отделения ЛИИН мы предлагаем следующие темы проектов в рамках изучаемой тематики: 'My Ideal School', 'Jobs in the Future', 'The Best Theatre', 'The Most Important Creations in Medicine', 'A new Sport', 'Uncharted Territories'. С точки зрения обучения английскому языку метод проектов является тем средством, которое стимулирует речевую деятельность. Работа над проектом может сопровождаться непроизвольным запоминанием лексических единиц и грамматических структур, так как студенты прочитывают большой объем текстов и, возможно, просматривают видеоматериалы на английском языке для того, чтобы выбрать наиболее подходящую информацию. В процессе подготовки проекта студенты осуществляют поисковую деятельность: ищут материал по теме проекта, занимаются поиском наиболее приемлемого формата представления информации, проводят исследование (при необходимости). В результате использования проектного метода у студентов формируются компетенции, необходимые будущему учителю: способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных и предметных результатов обучения, готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса, готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для решения исследовательских задач [7].

Преподаватель, в свою очередь, не является просто сторонним наблюдателем: в то время как студенты самостоятельно изучают материал и приобретают знания в процессе решения возникающих проблем, преподаватель выполняет несколько функций в организации проектной деятельности, являясь разработчиком, консультантом, координатором всей проектной деятельности. Кроме того, для преподавателя важно создать такие условия, в которых творческий потенциал студентов мог бы максимально раскрыться.

Метод проектов требует от студентов способности интегрировать знания из различных предметных областей, таких как ИКТ, педагогика, методика преподавания английский язык, практическая грамматика английского языка, практика устной и письменной речи английского языка и т.д., поскольку будущему учителю очень важно научиться использовать современные технологии, ставить и решать задачи в области образования, моделировать собственный образовательный маршрут.

Ещё одним «творческим» методом, который мы используем в своей профессиональной деятельности, является ролевая игра. Многие исследователи сходятся во мнении, что ролевые игры чрезвычайно эффективны в обучении говорению при изучении иностранных языков, поскольку они способствуют формированию и развитию речевых навыков и умений в условиях, которые являются максимально приближенными к условиям естественной коммуникации [4, 8]. В курсе «Практика устной и письменной речи: английский язык» (2 курс) мы выбрали для разыгрывания «мини-постановок» ситуации, которые связаны с изучаемыми темами, и определили действующие лица, которые «находятся» в данных ситуациях (табл. 2).

Основная цель, которую мы ставим перед собой при проведении ролевых игр, – это создание ситуаций, в которых обучающиеся способны развивать свой творческий потенциал, тренировать навыки говорения и коммуникации в условиях, приближенных к реальным. Ситуация и ролевые установки могут прописываться как на английском языке, так и на русском. Если уровень владения языком B2-B2+, то «сценарий» прописывается на русском языке, так как это, на наш

Таблица 2

Ролевые игры

Тема	Ситуация	Действующие лица
Education	1) After the exams 2) Getting ready for the exam 3) Talking about problems of education	1) Two or three students discussing the results 2) Two or three students discussing the ways how to get ready for the exam 3) A freshman and a sophomore sharing their experience and problems connected with the educational process
Work	4) A job interview 5) Calling the jobcentre 6) Parents' talk (what career path to choose for the child)	4) An interviewer and an interviewee 5) A jobcentre officer and a jobseeker 6) Two parents and a teenage child
Theatre	7) Buying tickets for the theatre 8) After the performance	7. A booking office clerk and a customer (theatre-goer) 8. Two or three friends
Health and Medicine	9. At the doctor's 10. At the dentist's 11. At the pharmacy 12. Speaking to a dietician	9) A pediatrician, a mother (a father), a child 10) A dentist, a nurse, a patient 11) A customer, a pharmacist 12) A dietician, a client
Sport	13) In a fitness club 14) Calling the sports centre to sign up	13. A trainer and a customer 14. A student and an administrative assistant
Travelling	15. At a travel agency 16. Calling the booking office 17. Discussing the itinerary	15) A travel agent and a customer (customers) 16) A booking office clerk and a customer 17) Two or three friends

взгляд, усложняет подготовку к заданию, а это, в свою очередь, входит в наши задачи. Через ролевые игры мы пытаемся учить студентов импровизации и артистизму, т.к. считаем, что педагогический труд схож с актёрским творчеством. Урок можно рассматривать как некую постановку, «драму», в которой главную роль, несомненно, играет Учитель.

На современном этапе развития образования уделяется все больше внимания педагогическому мастерству, при этом делается акцент на педагогическом артистизме, который способен сильно повлиять на личность ребенка [9]. Студенты второго курса ЛИИН на занятиях по «Практике устной и письменной речи: английский язык» учатся выходить из привычной зоны комфорта, преображаясь и играя ту роль, которая выпала ему в рамках учебной деятельности. Как преподаватели, мы часто делаем для себя «открытия», когда через ролевую игру внешне закрытый, интровертированный студент преображается, демонстрируя открытость, уверенность, яркость. И в ролевой игре, которую мы организуем, артистизм студента ЛИИН является прообразом артистизма учителя, который должен обладать «творческой самобытностью, оригинальностью мысли, выразительностью и заразительностью, умением «собираться» в нужный момент, организовывать свою волю и психику» [9, с. 145].

Педагогическая деятельность имеет много общего с театральным творчеством. Вспомним ироничные слова К.С. Станиславского: «Не будем говорить, что театр – школа. Нет, театр – развлечение. Нам невыгодно упускать из наших рук этого важного для нас элемента. Пусть люди всегда ходят в театр, чтобы развлекаться. Но вот они пришли, мы закрыли за ними двери, напустили темноту и можем вливать им в душу все, что захотим» [10]. Если театр не только развлекает, но и воспитывает, то школа не только даёт знания, но и воспитывает, развивает и развлекает. Поэтому учитель должен уметь возбуждать мысли и чувства своих учеников, побуждать их быть творцами в большом и малом, учить их отзывчивости, эмпатии, открытости. Ролевые игры учат студентов быть «на виду», приучают их к внутренней готовности к ситуации постоянного наблюдения и контроля со стороны участников образовательного процесса.

Итак, проанализировав использование интерактивных методов на занятиях по «Практике устной и письменной речи: английский язык» при работе со студентами ЛИИН на младшей ступени обучения можно утверждать, что применение данных методов является необходимым с точки зрения подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности, так как, являясь участниками образовательного процесса, обучающиеся не только выполняют те задачи, которые ставит перед ними преподаватель, но и «изнутри» осваивают технику организации и проведения практического занятия по иностранному языку» [11, с. 155], что, несомненно, готовит их к работе учителя.

Что касается успешности использования интерактивных методов, то оценивание данного аспекта будет несколько субъективным, так как мы не разрабатывали измерительных материалов для вычисления уровня успешности. Однако, исходя из наблюдений за теми личностными изменениями, которые происходят в течение курса, мы можем утверждать, что студенты учатся работать с разными людьми, стремятся находить точки соприкосновения, компромиссные решения, у многих происходит раскрытие креативных способностей, появляется артистизм. Данные изменения говорят о том, что применение интерактивных методов на занятиях по английскому языку способствует формированию компетенций, которые необходимы будущему учителю.

Библиографический список

1. Багирова З.К., Гамидов Л.Ш., Яндиева А.И. Использование возможностей интерактивных методов обучения на занятиях в вузе. *Мир науки, культуры, образования.*2020; № 2: 314 – 315.
2. Голованова И.И., Асафова Е.В., Телегина Н.В. *Практики интерактивного обучения:* методическое пособие. Казань, 2014.
3. Плаксина И.В. *Интерактивные технологии в обучении и воспитании:* методическое пособие. Владимир, 2014.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.К. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования:* учебное пособие. Москва, 1999.
5. Ступина С.Б. *Технологии интерактивного обучения в высшей школе*. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.
6. Аввакумова Е.А. Методика кейс-стади при обучении русскому языку как иностранному. *Сборник научных статей XVI Международной научно-практической конференции*. Чебоксары, 2019: 3 – 10.
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование*, 2015. Availableat: https://fgos.ru/
8. Аввакумова Е.А. Эффективность ролевых игр при обучении русскому языку как иностранному. *Педагогическое образование на Алтае.* 2017; Выпуск 1: 131 – 133.
9. Исаев И.Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя:* учебное пособие. Москва: Академия, 2004.
10. Станиславский К.С. *Полный курс актерского мастерства*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=587089&p=1
11. Кочешкова И.Ю., Шляхова М.М. Интерактивные методы обучения в совершенствовании специальных компетенций будущих преподавателей английского языка. *Материалы II Международной научной конференции.* Барнаул: АлтГПУ, 2014: 152 – 155.

References

1. Bagirova Z.K., Gamidov L.Sh., Yandieva A.I. Ispol'zovanie vozmozhnostej interaktivnyh metodov obucheniya na zanyatiyah v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.*2020; № 2: 314 – 315.
2. Golovanova I.I., Asafova E.V., Telegina N.V. *Praktiki interaktivnogo obucheniya:* metodicheskoe posobie. Kazan', 2014.
3. Plaksina I.V. *Interaktivnye tehnologii v obuchenii i vospitanii:* metodicheskoe posobie. Vladimir, 2014.
4. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.K. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya:* uchebnoe posobie. Moskva, 1999.
5. Stupina S.B. *Tehnologii interaktivnogo obucheniya v vysshej shkole*. Saratov: Izdatel'skij centr «Nauka», 2009.
6. Avvakumova E.A. Metodika kejs-stadi pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Sbornik nauchnyh statej XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Cheboksary, 2019: 3 – 10.
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Napravlenie podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015. Availableat: https://fgos.ru/
8. Avvakumova E.A. `Effektivnost' rolevyh igr pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. 2017; Vypusk 1: 131 – 133.
9. Isaev I.F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2004.
10. Stanislavskij K.S. *Polnyj kurs akterskogo masterstva*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=587089&p=1
11. Kocheshkova I.Yu., Shlyahova M.M. Interaktivnye metody obucheniya v sovershenstvovanii special'nyh kompetencij buduschih prepodavatelej anglijskogo yazyka. *Materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* Barnaul: AltGPU, 2014: 152 – 155.

Статья поступила в редакцию 27.05.20

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00547

***Smolia M.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: sms_79.79@mail.ru*

PRACTICE RESEARCH PROJECT AS A TOOL FOR SELF-ANALYSIS, REFLECTION AND OPTIMIZATION OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF THE GERMAN LANGUAGE. The article is dedicated to the issue of training of future teachers of the German language as a second foreign language at pedagogical universities. The key aspect comprises a practical research project that is a part of students' independent work in the course of such academic discipline as "Teaching German as a second language". Practice research project is considered as an effective way of self-analysis and reflection which contributes to the integration of three components of future teachers training such as scientific, research and practical activities, as well as reflection of their own pedagogical activity with a view to further optimization. The article describes the conditions for preparing and conducting a practical research project by students, summarizes the results of work, outlines the prospects for using practical research project in the educational process.

Key words: **practice research project, German as second language, self-analysis, reflection.**

***М.С. Смоля**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,*
E-mail: sms_79.79@mail.ru

ПРАКТИКО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ САМОАНАЛИЗА, РЕФЛЕКСИИ И ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросу подготовки будущих учителей немецкого языка как второго иностранного в педагогическом вузе на языковом факультете. В качестве ключевого аспекта выступает практико-исследовательский проект, являющийся частью самостоятельной работы студентов в рамках дисциплины «Обучение немецкому языку как второму иностранному». Практико-исследовательский проект рассматривается как эффективный способ самоанализа и рефлексии, что способствует интеграции трех составляющих профессиональной подготовки будущих педагогов: научной, исследовательской и практической деятельности, а также рефлексии собственной педагогической деятельности с целью её дальнейшей оптимизации. В статье описываются условия подготовки и проведения студентами практико-исследовательского проекта, обобщаются результаты работы, намечаются перспективы использования практико-исследовательского проекта в учебно-образовательном процессе.

Ключевые слова: **практико-исследовательский проект, немецкий язык как второй иностранный, самоанализ, рефлексия.**

Подготовка востребованных высококвалифицированных учителей иностранного языка и поиск путей повышения эффективности процесса их обучения является одной из ключевых задач как отечественной, так и зарубежной методики преподавания иностранных языков. Важным условием становится умение наблюдать, обобщать, анализировать, рефлектировать, поскольку это позволяет учителю, с одной стороны, определить индивидуальные особенности развития обучающихся, их интересы, увлечения и внедрить эти знания в учебную и воспитательную деятельность, во внеучебную и самостоятельную работу обучающихся с целью их мотивации к изучению иностранного языка. С другой стороны, как отмечает А.Н. Щукин, научное наблюдение и обобщение педагогического опыта позволяют изучать и совершенствовать себя как педагога, обнаруживать объективные закономерности в ходе урока и корректировать их при необходимости [1, с. 43].

Подобного принципа наблюдения и рефлексии своей профессиональной деятельности придерживается группа методистов ФРГ, которой принадлежит концепция практико-исследовательского проекта как одного из эффективных способов повышения качества подготовки (будущих) учителей немецкого языка в рамках международной программы «Deutsch Lehren Lernen» (DLL) [2].

Актуальность исследования определяется, таким образом, важностью и необходимостью создания условий для обучения будущих учителей иностранного языка – и как первого, и как второго – методам наблюдения, самоанализа и рефлексии для повышения уровня их профессионализации. Одним из таких методов может быть практико-исследовательский проект.

Цель исследования заключается в описании практико-исследовательского проекта как эффективного способа совершенствования методической подготовки будущих учителей иностранного языка.

В качестве *объекта* выступает практико-исследовательский проект. *Предметом* исследования является реализация практико-исследовательского проекта в процессе обучения будущих учителей иностранного языка.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих *задач:* 1) описать особенности подготовки, проведения и анализа практико-исследовательского проекта; 2) определить и описать преимущества и недостатки практико-исследовательского проекта; 3) наметить перспективы его дальнейшего внедрения в учебно-образовательный процесс студентов педагогических вузов на языковых факультетах.

Представленное исследование проводилось в ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» в лингвистическом институте (г. Барнаул) среди студентов пятого курса, обучающихся на уровне бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): немецкий язык и английский язык» в учебных годах 2017 – 2020 и принимавших участие в общем курсе методики преподавания иностранного языка и в специальном курсе «Обучение немецкому языку как второму иностранному».

Таким образом, *материалом* для исследования стал немецкий язык как второй иностранный. Выбор иностранного языка объясняется тем, что в Алтайском крае, где проводилось исследование, в качестве второго иностранного выступает преимущественно немецкий как язык, к которому в России в целом и на территории края в частности сохраняется интерес, и который потому обладает огромным потенциалом, чтобы утвердиться как второй иностранный язык в большинстве школ. Внимание ко второму иностранному языку продиктовано необходимостью специальной методической подготовки будущих учителей немецкого языка как второго иностранного с учетом подходов и принципов обучения второму иностранному языку.

Теоретической базой исследования в отечественной методике преподавания немецкого языка как второго иностранного послужили работы Е.Н. Блохиной, И.А. Красновой, О.О. Сорокиной [3]; Е.В. Костеневич, С.Ю. Полуйковой [4]; О.В. Семенюк [5]. В данных работах представлен опыт использования практико-исследовательских проектов с целью повышения уровня профессионализации учителей, в том числе и будущих, немецкого языка как иностранного.

Основой теоретических положений стали также новейшие европейские и немецкие разработки, предоставленные в рамках немецкоязычных курсов повышения квалификации для учителей немецкого языка как иностранного «Deutsch Lehren Lernen» (далее DLL) [2, 6]. В них отражается актуальное видение содержания современного эффективного урока немецкого языка как первого и как второго иностранного. Данная литература выпускается немецким издательством «Klett-Langendscheidt» на немецком языке при партнерстве с Гете-Институтом, имеющим многолетний успешный опыт коммуникативной методики преподавания немецкого языка по всему миру в качестве первого и второго иностранного.

Практическая значимость исследования заключается в том, что описываемый в статье опыт может способствовать совершенствованию образовательного процесса и может быть интересен и полезен для преподавателей методики обучения иностранным языкам, студентам, обучающимся по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): немецкий язык и английский язык», а также для учителей иностранного языка, которые преподают немецкий язык как второй иностранный в общеобразовательных учреждениях.

В 2017 г. в ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» в лингвистическом институте была введена новая учебная дисциплина «Обучение немецкому языку как второму иностранному». Она стала составляющей вариативной части основной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): немецкий язык и английский язык» (пятый год обучения, десятый семестр). Данная дисциплина была инициирована на территории России Гете-Институтом при посольстве Германии в г. Москва в рамках проекта «Немецкий – первый второй иностранный» [7] с целью поддержки регионов, в том числе и Алтайского края, в подготовке специалистов по преподаванию немецкого языка как второго иностранного, что стало особенно актуальным после введения второго иностранного языка как обязательного предмета в отечественных общеобразовательных школах. Общая трудоемкость по дисциплине составляет 144 ч. (4 зачетные единицы), из которых 32 ч. отводится на лекционный курс, 32 ч. – на практические (семинарские) занятия, 54 ч. – на самостоятельную работу студентов. Формой итогового контроля является экзамен. Пилотирование дисциплины проходило в 2017 – 2018 учебном году. За истекший период 2017 – 2020 гг. данную дисциплину прошли 40 студентов нашего вуза, что позволяет сделать объективные выводы об успешности введенного курса и его содержательных аспектов.

Ключевым моментом в организации самостоятельной работы обучающихся в рамках обозначенной дисциплины и основным отличием от общего курса методики обучения иностранному языку является разработка, реализация и защита практико-исследовательского проекта как эффективного метода повышения профессиональной компетенции будущего учителя немецкого языка как второго иностранного.

Практико-исследовательский проект представляет собой интересный инструмент самоанализа и саморефлексии деятельности учителя иностранного языка, предложенный группой методистов Гете-Института ФРГ, авторами программы повышения квалификации преподавателей немецкого языка как иностранного «Deutsch Lehren Lernen» (DLL) [2]. В рамках данной программы проект известен как Praxiserkundungsprojekt (PEP) [2, 6], он позволяет педагогу самостоятельно или группой коллег наблюдать, изучать, анализировать и улучшать отдельный аспект своего занятия (например, обучение чтению, письму, говорению, аудированию) либо выявлять наиболее острую педагогическую проблему и решать ее посредством сбора, анализа и описания данных и результатов проекта.

В процессе реализации практико-исследовательского проекта студенты подготавливаются к проведению научно-исследовательской работы. Тем самым происходит интеграция трех составляющих профессиональной подготовки будущих педагогов: научной, исследовательской и практической деятельности, а также рефлексии собственной педагогической деятельности с целью её дальнейшей оптимизации.

Практико-исследовательский проект имеет определенную структуру и выполняется в соответствии с определенными требованиями. Он включает в себя тему, проблемный вопрос, актуальность, цель, задачи, объект, предмет проводимого исследования, методы, материал исследования, описание хода исследования, обобщение его результатов, перспективы дальнейшего исследования в выбранном направлении [6].

Данный проект выполняется в группах (тандемах и тридемах) и начинается с определения темы, сформулированной в виде исследовательского вопроса, а также с теоретического обоснования исследовательского проекта: определение объекта, предмета исследования, его связь с содержанием курса «Обучение немецкому языку как второму иностранному», аргументация значимости исследования для практики преподавания немецкого языка как второго иностранного, постановка задач проекта, определение ожидаемых результатов.

В следующем шаге происходит планирование и проведение практико-исследовательского проекта, что предполагает выход в школы и апробацию проекта с описанием результатов работы. Для проведения урока в рамках проекта студенты знакомятся с классом, в котором они будут проводить свое исследование, с учителем, который ведет в данной группе немецкий как второй иностранный язык, посещают несколько занятий, чтобы оценить возможности учеников, темп их работы, вникнуть в материал, над которым работает учитель с учащимися.

После сбора предварительной информации о классе студенты назначают вместе с ведущим учителем класса дату, время и место проведения занятия, обсуждают с ним цели проводимого студентами урока в рамках практико-исследовательского проекта. Далее студенты приступают к разработке плана урока, который они оформляют в виде таблицы, отражающей тему и цели урока, этапы урока и их цели, материал, действия учителя и учеников, определяют форму работы, основные и вспомогательные средства работы. В предложенной Гете-Институтом концепции данная таблица носит название «Lehrskizze» [2, с. 138]. По словам студентов, такое обобщение всего плана урока является для них наглядным, понятным, структурированным, подталкивает к тому, чтобы на каждом этапе урока продумать, как работать, с чем работать, каким образом работать, что использовать, в какой последовательности использовать, какое количество времени необходимо на выполнение того или иного задания, что является конечной целью и какую роль выполняет каждый отдельный шаг в достижении этой цели. «Lehrskizze» становится основным инструментом студентов в подготовке к урокам во время педагогической деятельности будущих молодых специалистов (об этом свидетельствуют отзывы выпускников вуза). Наблюдая за разработкой планов уроков студентами в форме таких таблиц, отмечаем их сосредоточенность, умение более качественно и точно определить цели урока, их полную ориентированность и доказательность в выборе материала урока. Благодарность студентов за такую форму планирования урока и их удовлетворенность от проведенного ими урока являются еще одним доказательством ее результативности.

После планирования урока студенты приступают к решению организационных вопросов (аудитория, оснащение аудитории, расстановка столов и стульев, распределение обязанностей: кто проводит урок, кто выступает наряду с учителем класса и ведущим преподавателем дисциплины в вузе в роли наблюдателя, кто выступает в роли фото-, видео-репортера (при условии согласия учащихся и их родителей), разрабатывают все необходимые анкеты, опросники, позволяющие в дальнейшем проследить наличие/отсутствие изменений в соответствии с поставленным исследовательским вопросом, готовят дидактический материал и пр.), проводят в назначенный день и время урока, анализируют его результаты, описывают их, готовят презентации, отражающие все аспекты практико-исследовательского проекта, и отчет, в котором практико-исследовательский проект, этап его подготовки проведения описываются более подробно.

Считаем важным отметить, что практико-исследовательский проект подготавливается группой, но запланированный урок проводится каждым участником группы самостоятельно в разных классах по разным темам. Задача участников группы – поддержать друг друга в подготовке и сборе материала, фото-, видео-отчета, презентации. Лишь в тех случаях, когда необходим учет индивидуальных особенностей студентов, в рамках практико-исследовательского проекта может проводиться и анализироваться один совместно всей группой разработанный урок. Возможность следовать дифференцированному подходу в обучении делает проект еще более актуальным.

В завершении студенты защищают свои проекты, выступая перед одногруппниками и ведущим преподавателем дисциплины. Во время защиты практико-исследовательских проектов студенты могут задавать друг другу вопросы, комментировать проекты, давать советы и т.д. Такое активное обсуждение итоговых работ курса становится своего рода обобщением всей работы студентов в рамках данной дисциплины и демонстрирует приобретенные знания, сформировавшиеся умения и навыки.

Тематика практико-исследовательских проектов основана на контрастивном подходе, посредством которого выявляются как черты сходства между первым и вторым иностранными языками и родным языком, так и их различия. Для методики преподавания второго иностранного языка это означает, что необходимо побуждать обучающихся находить аналогии или, наоборот, выявлять различия, чтобы избежать интерференции и значительно облегчить его изучение. Во время лекционных и семинарских занятий студентам предлагаются для обсуждения ситуации, порождающие возможные темы для педагогического исследования и постановки исследовательского вопроса, определения методов самонаблюдения во время собственной педагогической деятельности, где обучающиеся выступают в роли исследователей. Студенты делают свой выбор в пользу следующих тем: введение лексики с опорой на первый иностранный язык; введение нового грамматического явления с опорой на первый иностранный язык; обучение поисковому чтению с опорой на знания первого иностранного языка; использование видео-материалов с титрами на первом иностранном языке; использование определенной формы работы на занятии/на этапе занятия и др.

Практико-исследовательские проекты используются нами в завершении курса «Обучение немецкому языку как второму иностранному» и представляют собой тем самым отчетность студентов об их владении теоретическими положениями и практическими аспектами курса. Анализируя опыт проведения студентами практико-исследовательских проектов как отчетной документации, анкеты студентов, отражающие их отношение к практико-исследовательскому проекту, понимаем, что такая деятельность имеет свои положительные и отрицательные стороны.

Позитивным считаем, что практико-исследовательские проекты дают студентам возможность почувствовать себя полноценными, уже состоявшимися специалистами. Это развивает в них самостоятельность и ответственность за содержание урока. Ко всему прочему, будущая профессиональная деятельность анализируется посредством наблюдения за своими действиями на проводимом уроке или за действиями своих одногруппников, сравнения, сопоставления, анализа и самоанализа, что дает импульс для исследования создавшейся проблемы, а затем для ее дальнейшего устранения.

К несомненным преимуществам относится то, что работа над практико-исследовательским проектом способствует практическому освоению инновационных приемов и методов обучения немецкому языку как второму иностранному, овладению организационными навыками, рефлексии и коррекции образовательного процесса.

Самостоятельное планирование урока, последующий подробный анализ, постановка проблемы, поиск решения проблемы учат будущих учителей иностранного языка критически подходить к разбору урока, доказательно судить о его успешности, а значит, подготавливают к правильной организации и проведению взаимопосещений уроков в коллективе учителей, что станет неотъемлемой частью их профессиональной деятельности.

Наряду с этим важной составляющей положительного опыта использования практико-исследовательских проектов в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка является принцип сотрудничества, реализация которого происходит во время групповой проектной деятельности.

Отзывы студентов отражают и тот важный момент, что благодаря работе над практико-исследовательским проектом они умеют отличить «хороший урок немецкого языка как второго иностранного» от «менее хорошего урока». Причиной тому может быть глубокий анализ проведенного урока, своих действий и действий обучающихся на уроке, обмен опытом во время обсуждений результатов проведенного практико-исследовательского проекта.

Проведение практико-исследовательского проекта показывает и некоторые сложности. В частности, наибольшую сложность для студентов представляет разработка вопроса практико-исследовательского проекта, описание его теоретических положений. В данном случае важно участие преподавателя в работе группы студентов – своевременное консультирование. А вот результаты своих наблюдений в ходе проведенного урока студенты описывают уверенно, показывают свое умение критически относиться к своим действиям на уроке, делают выводы, предлагают пути решения.

Все студенты, принимавшие участие в анкетировании, указывают на то, что хотели бы приступать к изучению дисциплины «Обучение немецкому языку как второму иностранному» не на пятом курсе, а на четвертом. Студенты аргументируют свой ответ тем, что хотели бы использовать знания, полученные на лекционных и семинарских занятиях, и проводить практико-исследовательский проект во время производственной практики, а не после ее завершения.

Обобщив самостоятельный опыт работы с практико-исследовательским проектом, полученный на курсах повышения квалификации для учителей немецкого языка, и опыт, полученный в процессе преподавания дисциплины «Обучение немецкому языку как второму иностранному», считаем важным заключить, что практико-исследовательский проект дает возможность фокусировать свое внимание на разных аспектах преподавания немецкого языка как второго иностранного. Оптимизация профессиональной деятельности учителя немецкого языка как второго иностранного достигается в ходе проведения практико-исследовательского проекта, а именно в процессе выявления сходств и различий изучаемых иностранных языков, за счет чего тот или иной учебный материал может быть представлен более быстро и качественно. Это экономит время на занятии и энергию обучающихся, при этом качество усвоения материала повышается.

Изучение и апробация практико-исследовательских проектов дает представление о возможном использовании их в учебно-образовательном процессе вуза:

– практико-исследовательский проект может быть альтернативой курсовым работам по методике обучения иностранному языку (и как первому, и как второму), так как структурно и содержательно в полной степени соответствует требованиям, предъявляемым к курсовым работам студентов;

– практико-исследовательский проект может быть альтернативой отчетной документации студентов по завершении производственной практики, так как позволяет оценить теоретические знания студента и их использование в практических целях;

– практико-исследовательский проект может быть компонентом практической части курсовых, выпускных квалификационных работ студентов и магистрантов, так как позволяет в полной мере, с описанием целей, задач, методов исследования изучить функционирование того или иного методического аспекта, анализировать, сравнивать материал и делать соответствующие выводы;

– данная концепция подготовки молодых кадров должна быть изучена и в рамках курсов повышения квалификации учителей либо их переквалификации и дополнительного образования, так как дает возможность отследить все необходимые для преподавания немецкого языка как второго иностранного знания умения и навыки.

Библиографический список

1. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*. Москва: «Омега-Л», 2010.
2. Ballweg S., Drumm S., Hufeisen B., Klippel J., Pillypaityté L. *Deutsch Lehren Lernen 02: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langrnscheidt, 2013.
3. Блохина Е.Н., Краснова И.А., Сорокина О.О. Практико-исследовательский проект как инструмент поиска новых подходов в преподавании немецкого языка. *Актуальные вопросы современной лингвистики*. Москва: Московский государственный областной университет, 2018: 148 – 155.
4. Костеневич Е.В., Полуйкова С.Ю. Практико-исследовательский проект как инструмент профессиональной рефлексии будущих преподавателей иностранного языка. *Развитие Северо-Арктического региона: Проблемы и решения в гуманитарной сфере.* Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2019: 175 – 180.
5. Семенюк О.В. *Самоанализ занятия по иностранному языку как способ профессионализации: из опыта использования метода практико-исследовательского проекта*. Available at: http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3778
6. Legutke M. DLL – *Zehn Schritte zum PEP*. Available at: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/dll_10SchrittezumPEP.pdf
7. *Немецкий – первый второй иностранный* (Проект Гете-Института г. Москва). Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/eng/dez.html

References

1. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika*. Moskva: «Omega-L», 2010.
2. Ballweg S., Drumm S., Hufeisen B., Klippel J., Pillypaityté L. *Deutsch Lehren Lernen 02: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langrnscheidt, 2013.
3. Blohina E.N., Krasnova I.A., Sorokina O.O. Praktiko-issledovatel'skij proekt kak instrument poiska novyh podhodov v prepodavanii nemeckogo yazyka. *Aktual'nye voprosy sovremennoj lingvistiki*. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2018: 148 – 155.
4. Kostenevich E.V., Polujkova S.Yu. Praktiko-issledovatel'skij proekt kak instrument professional'noj refleksii buduschih prepodavatelej inostrannogo yazyka. *Razvitie Severo-Arkticheskogo regiona: Problemy i resheniya v gumanitarnoj sfere.* Arhangel'sk: Severnyj (Arkticheskij) federal'nyj universitet imeni M.V. Lomonosova, 2019: 175 – 180.
5. Semenyuk O.V. *Samoanaliz zanyatiya po inostrannomu yazyku kak sposob professionalizacii: iz opyta ispol'zovaniya metoda praktiko-issledovatel'skogo proekta*. Available at: http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3778
6. Legutke M. DLL – *Zehn Schritte zum PEP*. Available at: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/dll_10SchrittezumPEP.pdf
7. *Nemeckij – pervyj vtoroj inostrannyj* (Proekt Gete-Instituta g. Moskva). Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/eng/dez.html

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 378.6.34 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00548

Dottuev T.I., *lecturer, North Caucasus Institute for Advanced Training of the Russian Ministry of Internal Affairs, Branch of Krasnodar University of the Russian Ministry of Internal Affairs, Russian Federation (Nalchik, Russia), E-mail: s-rakhmat@list.ru*

THE USE OF DYNAMIC TRAINING IN THE ADVANCED TRAINING SYSTEM TO IMPROVE THE EMOTIONAL SELF-REGULATION OF POLICE OFFICERS. The article highlights an actual problem of development of professionally important qualities of police officers, one of which is emotional self-regulation. The need to update the organizational aspects of advanced training in the light of the stated problem is discussed. Based on the theoretical analysis of scientific publications, the conclusion is made that the educational process should be saturated with dynamic methods of education. Provision has been made for the applicability of dynamic training in the advanced training of police officers, contributing to the full development of the personality. The specifics of the application of dynamic training have been clarified, taking into account the specifics of police professional activities. Four substantial lines are put forward aimed at developing mental abilities, emotional sphere, communicative skills and personal qualities. Dynamic methods are specified for each content line. The conclusion is made about wide possibilities of this method in development of emotional self-regulation of police officers.

Key words: **police officers, advanced training, emotional self-regulation, dynamic learning, active learning methods.**

Т.И. Доттуев, *преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Нальчик, E-mail: s-rakhmat@list.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ДИНАМИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития профессионально значимых качеств у сотрудников полиции, одним из которых выступает эмоционально-волевая саморегуляция. Рассматривается необходимость обновления организационно-содержательных аспектов повышения квалификации с учетом заявленной проблемы. На основе теоретического анализа научных публикаций делается вывод о необходимости насыщения образовательного процесса динамичными методами обучения. Выдвигается положение о применимости динамического обучения в повышении квалификации сотрудников полиции, способствующего всестороннему развитию личности. Уточняется специфика применения динамического обучения с учетом особенностей профессиональной деятельности полицейских. Выдвигаются четыре содержательные линии, направленные на развитие ментальных способностей, эмоционально-волевой сферы, коммуникативных умений и личностных качеств. Уточняются динамические методы к каждой содержательной линии. Делается вывод о широких возможностях данного метода в развитии эмоционально-волевой саморегуляции сотрудников полиции.

Ключевые слова: **сотрудники полиции, повышение квалификации, эмоционально-волевая саморегуляция, динамическое обучение, методы активного обучения.**

Сотрудники полиции решают серьезные задачи, связанные с обеспечением безопасности российских граждан, защитой их жизни, имущества и здоровья. Кроме того, полицейские обеспечивают права и свободы населения, осуществляют противодействие преступности и охраняют общественный порядок. В Федеральном законе о полиции [1] в ст. 1 «Назначение полиции» также отмечается, что полиция должна незамедлительно приходить на помощь каждому, кто нуждается в ее защите от противоправных посягательств. Все это, несомненно, накладывает высокие обязательства и требует ответственности данных специалистов.

Эти позиции закона подтверждаются и положениями научных публикаций. В частности отмечается исключительная социальная значимость решаемых полицейскими задач, специфические цели их профессиональной деятельности, например, уничтожение противника с применением боевой техники или оружия. Высвечивается влияние мощных средовых факторов, в частности экстремальных условий, опасности и внезапности обстановки [2]. Соответственно эта специфика профессиональной деятельности требует со стороны сотрудников полиции определенных качеств: выдержки, самообладания, настойчивости, стрессоустойчивости и пр. В целом их можно отнести к эмоционально-волевой саморегуляции

личности. Данные качества закладываются в основе профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел и требуют развития в дальнейшем. Поэтому повышение квалификации сотрудников полиции должно быть направлено не только на расширение профессиональных компетенций, но и на развитие их эмоционально-волевой саморегуляции.

Придерживаясь выделенной логики рассуждения, рассмотрим особенности повышения квалификации сотрудников полиции. Учеными актуализируется необходимость оптимизации структуры организаций повышения квалификации системы МВД России, подчеркивается значимость внедрения в процесс управления технологии принятия эффективных управленческих решений, применение информационного обеспечения и перспективных методов индивидуализации образовательного процесса сотрудников полиции. Также обозначается необходимость внедрения передового опыта российских и зарубежных систем повышения квалификации и использования таких методов обучения, как кейс-стади, коучинг, secondment [3]. Данные методы обучения способствуют интеграции теоретических и практических знаний, приобретению нового опыта, индивидуальной проработки достижения профессиональных целей.

В последнее время в повышении квалификации намечается тенденция применения активных методов, наполненных психолого-педагогическим контекстом. В частности для развития волевой регуляции сотрудников ОВД обосновывается применение психологического тренинга, включающего использование таких методических приемов, как самовнушение, визуальные образы, аутогенная тренировка и релаксация, а также целенаправленное представление ситуаций [4]. Отмечается, что психологический тренинг выступает в качестве метода коррекции волевых качеств личности сотрудников полиции, способствует предупреждению прекращения волевого усилия полицейских в ситуации опасности или утомления [5]. Доказывается эффективность психорегулирующей тренировки с использованием словесных формул, ярких образных представлений, психотехнических упражнений, групповых и индивидуальных бесед [6]. В научных работах предлагается использовать не только традиционные психологические техники, но и нетрадиционные психотехники в (метод икичань, дзэн-буддизма) для профессионально-психологической подготовки сотрудников ОВД к действиям в экстремальных условиях [7].

Ученые отмечают, что применение в повышении квалификации сотрудников ОВД активных и интерактивных методов обучения позволяет существенно сократить время обучения, а также повысить эффективность трансляции накопленных знаний и опыта. Описывается применение мультимедийных технологий для повышения эффективности лекций, использование рефлексивных техник для осознания новых решений в проблемной ситуации [8].

Итак, анализ научных работ показывает значимость применения активных методов в повышении квалификации сотрудников полиции. Данные методы можно обозначить как динамические. Такое повышение квалификации отличается неким универсальным подходом и может использоваться в отношении и других специалистов: педагогов [9], студентов [10], менеджеров [11].

Можно сделать вывод, что динамическое обучение может эффективно применяться и в повышении квалификации сотрудников полиции. Принципы динамического обучения изначально были обозначены Р.Б. Дилц, Т.А. Эпстайн. Как правило, они связаны с:

– многоуровневой характеристикой процесса обучения (сочетание среды, поведения личности, ее способностей, убеждений и индивидуальных особенностей);

– влиянием отношений на обучение (доверительность, понятность, контакт);

– значимостью совместной деятельности (обучающиеся и обучающие);

– применением методов нейролингвистического программирования (учет репрезентативных систем, позы, жестов, моделей речи) [12].

Стоит отметить, что такую практику авторы использовали в большей степени применительно к детям для обучения их хорошему запоминанию, чтению, коммуникации и пр. Несколько позже динамическое обучение стало активно применяться и в обучении взрослых, в частности на воркшопах. Соответствующее обучение строится на активизации работы в первую очередь головного мозга, предполагает активные методы работы и дает возможность найти практическое применение теории «семи интеллектов» Г. Гарднера. Речь идет о таких видах интеллекта, как вербальный, логико-математический, пространственно-визуальный, музыкально-ритмический, телесно-кинестетический, межличностный, внутриличностный [13].

Мы считаем, что динамическое обучение может успешно применяться для развития эмоционально-волевой саморегуляции у сотрудников полиции в повышении квалификации, так как оно:

а) направлено на развитие высших психических функций, лежащих в основе любой деятельности;

б) задействует все виды интеллекта личности (активизирует разные способности, необходимые для профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях);

в) предполагает активное взаимодействие обучающихся;

г) подразумевает естественное, легкое, позитивно насыщенное обучение, способствующее эффективному многостороннему развитию.

Однако применительно к повышению квалификации сотрудников полиции в части развития их эмоциональных и волевых качеств оно имеет некоторую специфику. Во-первых, динамическое обучение должно предполагать учет особенностей профессиональной деятельности (сложный, стрессовый, мобильный характер). Эта специфика сохраняется во все времена деятельности как милиции, так теперь уже и полиции. Во-вторых, такое обучение должно быть ориентировано на современные вызовы к деятельности сотрудников полиции. В частности, с марта 2020 года во всем мире и в нашей стране объявлена пандемия коронавируса COVID-19. Сотрудники полиции не прекращают, а только усиливают свою деятельность в данных условиях. Поэтому данные факторы также важно учитывать в процессе повышения квалификации специалистов для развития их эмоционально-волевой саморегуляции в стрессовых условиях. В-третьих, динамическое обучение должно предполагать развитие социальных отношений не только между обучающимися сотрудниками полиции, но и ориентировать их на дальнейшее социальное сотрудничество с различными гражданами.

На данном основании выделим ключевые содержательные линии применения динамического обучения в системе повышения квалификации для развития эмоционально-волевой саморегуляции у сотрудников полиции. Они предполагают всестороннее развитие личности полицейского с применением современных инструментов обучения.

Первая линия направлена на развитие ментальных способностей сотрудников полиции для развития умений принимать решения в стандартных и экстремальных ситуациях. В данном направлении развиваются такие виды интеллекта, по Г. Гарднеру, как логико-математический и пространственно-визуальный.

Вторая линия ориентирована на совершенствование эмоционально-волевой сферы, непосредственно таких качеств, как уверенность, настойчивость, целеустремленность, выдержка, самообладание. Здесь в большей мере предполагается развитие внутриличностного и телесно-кинестетического интеллекта.

Третья линия предполагает совершенствование коммуникативных умений сотрудников полиции, способствующих выстраиванию эффективного взаимодействия с различными категориями населения (законопослушными гражданами, правонарушителями, свидетелями и жертвами преступлений и пр.). Следуя нашей логике, развитию подлежат такие виды интеллекта, как вербальный и межличностный.

Четвертая линия предполагает развитие различных личностных качеств, например, таких как самоанализ, рефлективность, самооценка, самосознание. Это важно для того, чтобы научиться осознавать, отслеживать со стороны и корректировать свое состояние и поведение в различных профессиональных ситуациях. Соответственно, предполагается развитие внутриличностного интеллекта.

В данных линиях без внимания остался такой вид интеллекта, как музыкально-ритмический, однако мы полагаем, что он не столь важен для профессиональной деятельности сотрудников полиции. Вместе с тем его можно развивать параллельно, на занятиях по релаксации с применением аудиокомпозиций (табл. 1).

Каждая содержательная линия предполагает использование соответствующих методов в динамическом обучении. Для развития ментальных способностей наиболее эффективными могут быть такие динамические методы, как кейс-стади и мозговой штурм. Метод кейс-стади способствует установлению взаимосвязи теоретических знаний с практическими. Решая различные кейсы, сотрудники полиции вынуждены актуализировать знания в области законодательства, общекультурные компетенции. Мозговой штурм способствует развитию таких когнитивных функций, как память внимание, мышление, воображение. Соответственно, раз-

Таблица 1

Содержательные линии развития эмоционально-волевой саморегуляции у сотрудников полиции

№	Направление развития	Вид интеллекта		Методы обучения
1.	Ментальные способности	Логико-математический, пространственно-визуальный	музыкально-ритмический	Кейс-стади, мозговой штурм
2.	Эмоционально-волевая сфера	Внутриличностный, телесно-кинестетический		Аутотренинг, релаксация, визуализация
3.	Коммуникативныеумения	Вербальный, межличностный		Дебаты, круглый стол, деловые игры
4.	Личностные качества	Внутриличностный		Диагностика, коучинг, притчи

вивается гибкость мышления и способностей рассматривать профессиональные ситуации в различных аспектах.

Развитие эмоционально-волевой сферы предполагает применение различных психологических методов, таких как аутотренинг, релаксация, визуализация. Они направлены на управление сотрудниками полиции своими эмоциями, активизацию волевых процессов. Полицейским целесообразно уметь использовать как экспресс-техники, наиболее оптимальные в стрессовых ситуациях, так и более пролонгированные во времени (для профилактики посттравматических стрессовых расстройств).

Совершенствованию коммуникативных умений в большей мере будут способствовать такие коммуникативные методы, как дебаты, круглый стол, деловые игры. Они ориентируют сотрудников полиции на высказывание своей собственной позиции, способствуют развитию умений выслушивать других, считаться с различными мнениями, противостоять конфликтным ситуациям, применять различные стратегии поведения в ситуации противостояния.

И, наконец, активизации рефлексивных умений способствует метод притч. Используя ресурсы метафоры, заложенной в притче, можно вывести размышления сотрудников полиции на оценку значимых моральных качеств личности.

Итак, для качественного выполнения профессиональных обязанностей сотрудникам полиции необходимо непрерывно профессионально развиваться. Учитывая специфику деятельности полицейского, проявляющуюся в высокой ответственности, особой опасности и социальной значимости, ему необходимо обладать высокой эмоционально-волевой саморегуляцией. Поэтому система повышения квалификации должна быть ориентирована не только на развитие профессиональных компетенций, но и личностных качеств. Наиболее удачным в этом пане является использование динамического обучения, ориентированного на всестороннее развитие личности сотрудников полиции.

Динамическое обучение предполагает развитие всех видов интеллекта, по Г. Гарднеру, тем самым способствуя развитию личности на всей уровнях. Это особенно важно для развития эмоционально-волевой саморегуляции у сотрудников полиции. Считаем, что данное обучение применительно к повышению квалификации сотрудников полиции должно включать в содержательном плане четыре линии: развитие ментальных способностей, эмоционально-волевой сферы, коммуникативных умений и личностных качеств. В организационном плане соответственно каждая линия может обеспечиваться различными динамическими методами обучения: кейс-стади, мозговой штурм, аутотренинг, релаксация, визуализация, дебаты, круглый стол, деловые игры, диагностика, коучинг, притчи. В таком организационно-содержательном направлении динамическое обучение будет способствовать развитию эмоционально-волевой саморегуляции у сотрудников полиции в системе повышения квалификации.

Полагаем, что применение динамического обучения является перспективным направлением в повышении квалификации сотрудников полиции и может применяться для развития и других личностно-профессиональных качеств.

Библиографический список

1. *О полиции.* Федеральный закон от 07.02.2011 N 3-ФЗ (ред. от 06.02.2020) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/
2. Заварзина Л.В. *Формирование эмоционально-волевой устойчивости у сотрудников органов внутренних дел*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2002.
3. Федулов Б.А., Морозов В.А., Левченко А.А. Направления совершенствования управления процессом повышения квалификации сотрудников полиции. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2018; № 3 (74): 43 – 47.
4. Аникеева Н.В. Развитие волевой регуляции и волевых качеств сотрудников органов внутренних дел средствами психологического тренинга. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2016; № 4 (67): 31 – 34.
5. Жаданова Ж.В. *Тренинг как метод коррекции волевых качеств у сотрудников органов внутренних дел.* Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2010.
6. Гричанов А.С., Морозов В.А., Федулов Б.А. Формирование нравственно-волевых качеств сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2019; № 3 (78): 263 – 268. DOI: 10.24411/1999-6241-2019-13003
7. Смирнов В.Н. *Использование нетрадиционных психотехник в профессионально-психологической подготовке сотрудников органов внутренних дел к действиям в экстремальных условиях (На основе методик чань, дзэн-буддизма).* Диссертация … кандидата психологичских наук. Рязань, 1999.
8. Сенаторова О.Ю. Использование активных и интерактивных методов обучения в повышении квалификации сотрудников ОВД. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2019; № 4: 228 – 231.
9. Селиванова Е.А. Принципы динамического обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1: 1073.
10. Райхерт Т.Н., Сыромятников В.Н. Динамическое обучение как основа методики преподавания дисциплин информационного цикла. *Вестник Уральского института экономики, управления и права*. 2016; № 3 (36): 74 – 79.
11. Чанько А.Д. Методические аспекты преподавания бизнес-дисциплин в группах топ-менеджеров. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент*. 2012; № 1: 136 – 167.
12. Дилц Р.Б., Эпстайн Т.А. *Динамическое обучение*. Перевод А.А. Рунихина. Воронеж: Модек, 2001.
13. Фопель К. *Эффективный воркшоп. Динамическое обучение*. Москва: Генезис, 2003.

References

1. *O policii.* Federal'nyj zakon ot 07.02.2011 N 3-FZ (red. ot 06.02.2020) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/
2. Zavarzina L.V. *Formirovanie `emocional'no-volevoj ustojchivosti u sotrudnikov organov vnutrennih del.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
3. Fedulov B.A., Morozov V.A., Levchenko A.A. Napravleniya sovershenstvovaniya upravleniya processom povysheniya kvalifikacii sotrudnikov policii. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2018; № 3 (74): 43 – 47.
4. Anikeeva N.V. Razvitie volevoj regulyacii i volevyh kachestv sotrudnikov organov vnutrennih del sredstvami psihologicheskogo treninga. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah.* 2016; № 4 (67): 31 – 34.
5. Zhadanova Zh.V. *Trening kak metod korrekcii volevyh kachestv u sotrudnikov organov vnutrennih del.* Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
6. Grichanov A.S., Morozov V.A., Fedulov B.A. Formirovanie nravstvenno-volevyh kachestv sotrudnikov policii v obrazovatel'nyh organizaciyah MVD Rossii. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2019; № 3 (78): 263 – 268. DOI: 10.24411/1999-6241-2019-13003
7. Smirnov V.N. *Ispol'zovanie netradicionnyh psihotehnik v professional'no-psihologicheskoj podgotovke sotrudnikov organov vnutrennih del k dejstviyam v `ekstremal'nyh usloviyah (Na osnove metodik chan', dz`en-buddizma).* Dissertaciya … kandidata psihologichskih nauk. Ryazan', 1999.
8. Senatorova O.Yu. Ispol'zovanie aktivnyh i interaktivnyh metodov obucheniya v povyshenii kvalifikacii sotrudnikov OVD. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*. 2019; № 4: 228 – 231.
9. Selivanova E.A. Principy dinamicheskogo obucheniya pedagogov v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1: 1073.
10. Rajhert T.N., Syromyatnikov V.N. Dinamicheskoe obuchenie kak osnova metodiki prepodavaniya disciplin informacionnogo cikla. *Vestnik Ural'skogo instituta `ekonomiki, upravleniya i prava*. 2016; № 3 (36): 74 – 79.
11. Chan'ko A.D. Metodicheskie aspekty prepodavaniya biznes-disciplin v gruppah top-menedzherov. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Menedzhment.* 2012; № 1: 136 – 167.
12. Dilc R.B., `Epstajn T.A. *Dinamicheskoe obuchenie*. Perevod A.A. Runihina. Voronezh: Modek, 2001.
13. Fopel' K. *`Effektivnyj vorkshop. Dinamicheskoe obuchenie*. Moskva: Genezis, 2003.

Статья поступила в редакцию 02.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00549

Selimkhanov M.S., *senior teacher, Department of Management, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: depart951@gmail.com*

ORGANIZATION OF PRODUCTIVE COOPERATION AS A STRATEGY OF SOCIAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS. The analysis of social and economic conditions, requirements of the labor market and tendencies of higher education development in terms of social and professional development of students is carried out. By means of an analysis, the aim is to justify the application of productive student collaboration. The methodological, psychological and pedagogical basis for the application of the pedagogy of cooperation in educational practice is analyzed. The development of the problem in relation to the higher education system is demonstrated. Arguments are given to consider productive cooperation as a promising strategy for social and professional development of students. The

elements of this strategy are described: methodological justification, target orientation, signs of cooperation productivity and criteria for their identification, and possible ways of implementing cooperation in higher education practice. It defines the organization of productive cooperation to develop the social experience of students. The data of the empirical research is given, testifying to the high relevance of the development of forms of productive cooperation between students in the practice of the university. The scientific novelty of the presented material is: methodological and theoretical substantiation of applicability of the ideas of Russian psychology and "pedagogy of cooperation" for development of technologies of productive cooperation of students; actualization of these ideas in the aspect of target orientations of higher education; revealing of signs of productive cooperation of students in educational and extra-curricular activities; substantiation of use of resources of educational activities for development of "soft skills" of students. Practical significance lies in the possibility of applying the findings to the design of strategies and technologies for productive cooperation between students to achieve the goals of social and professional development.

Key words: **productive cooperation, social and professional development, pedagogical strategy, pedagogical technology.**

М.С. Селимханов, *ст. преп., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: depart951@gmail.com*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОДУКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СТРАТЕГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Проводится анализ социально-экономических условий, требований рынка труда и тенденций развития высшего образования в аспекте социально-профессионального развития студентов. На основе анализа ставится цель: обосновать целесообразность применения продуктивного сотрудничества студентов. Анализируются методологические, психолого-педагогические основания применения педагогики сотрудничества в практике образования. Демонстрируется разработанность проблемы по отношению к системе высшего образования. Приводятся аргументы, позволяющие рассматривать продуктивное сотрудничество как перспективную стратегию социально-профессионального развития студентов. Характеризуются элементы данной стратегии: методологическое обоснование, целевая ориентация, признаки продуктивности сотрудничества и критерии их выявления, описываются возможные способы реализации сотрудничества в практике высшего образования. Дается определение организации продуктивного сотрудничества для развития социального опыта студентов. Приводятся данные эмпирического исследования, свидетельствующие о высокой актуальности развития форм продуктивного сотрудничества студентов в практике работы вуза. Научная новизна представленного материала заключается в методологическом и теоретическом обосновании применимости идей отечественной психологии и «педагогики сотрудничества» для разработки технологий продуктивного сотрудничества студентов; актуализации данных идей в аспекте целевых ориентиров высшего образования; выявлении признаков продуктивности сотрудничества студентов в учебной и внеучебной деятельности; обосновании использовании ресурсов учебной деятельности для развития «мягких навыков» студентов. Практическая значимость заключается в возможности применения выводов для проектирования стратегий и технологий продуктивного сотрудничества студентов для достижения целей социально-профессионального развития.

Ключевые слова: **продуктивное сотрудничество, социально-профессиональное развитие, педагогическая стратегия, педагогическая технология.**

Современные социально-экономические условия, требования к профессиональным компетенциям выпускников вузов часто входят в противоречие с формами и методами социально-профессионального развития студентов. Так, например, В.С. Маркелов и Н.К. Тутышкин обозначают проблему ориентирования современной молодёжи на ценности личного успеха в условиях конкурентной системы общественных и профессиональных отношений [1]. Саморазвитие и самопрезентация для учащейся молодежи приобретают приоритет над социально ориентированной деятельностью во время обучения в вузе. Об этом свидетельствует тот факт, что волонтерское движение и студенческие отряды хотя и носят массовый характер, однако не вызывают должного внимания у студентов [2]. Зачастую участие в данных видах работы продиктовано материальными потребностями, внешними стимулами, а не убежденностью в полезности данной работы для общества и государства, ценностями взаимопомощи, ответственности, бескорыстия.

Кроме того, система профессионального образования не всегда готова отвечать на существующие потребности рынка труда. Так, профессиональные компетенции хорошо отражены в Федеральных государственных образовательных стандартах. Образовательные организации наращивают кадровые и материальные-технические ресурсы по развитию профессиональных компетенций: кадры высшей квалификации, современные лаборатории, связь с производством. Вместе с тем требования работодателей все настойчивее оформляются в виде перечня требований к так называемым «мягким навыкам». То есть кроме профессиональных компетенций претендент должен обладать коммуникабельностью, способностью работать в команде и т.п. Данные навыки можно смело отнести к личностным качествам работника. Подобные качества отражены в образовательных стандартах в виде универсальных и общепрофессиональных компетенций. Вместе с тем недостаточное внимание вузов к освоению преподавателями современных педагогических технологий профессионального образования приводит к тому, что данные характеристики уходят на второй план при подготовке к учебному занятию. Об этом свидетельствуют факты потери студентами интереса к образовательному процессу, утраты доверия к возможностям высшего образования. Все чаще студенты обращаются к услугам конкурирующих, часто коммерческих организаций, предоставляющих образовательные услуги коучинга, личностного развития и т.п.

В то же время традиции и значимые идеи отечественной педагогики высшего образования имеют значительные перспективы для решения озвученных проблем. Таким образом, актуализируется проблема поиска теоретически обоснованных конкурентоспособных средств социально-профессионального развития студентов. Целью нашей статьи является обоснование целесообразности применения продуктивного сотрудничества студентов как перспективной педагогической стратегии социально-профессионального развития студентов.

Перспективы социально-профессионального развития студентов, как отмечает У.И. Абдуллаева, опираются на культурные ценности российского общества и методологические идеи психологии и педагогики профессионального образования [3]. Одной из таких методологических идей является педагогика сотрудничества. Осмысление культурных традиций общественного устройства, понимание закономерностей развития человека функционирует в отечественной психологической науке в виде положений культурно-исторической теории Л.С. Выготского [4]. Ученый последовательно проводил мысль о том, что позитивное развитие личности целесообразно связывать с влиянием социального окружения.

Идеи Л.С. Выготского [4], Д.А. Леонтьева [5] о продуктивности совместной деятельности нашли свое отражение в практике педагогов-новаторов. Как отмечает в своем обзоре В.Б. Помелов [6], целый ряд передовых для своего времени идей оформились в виде так называемой «педагогики сотрудничества» в 80-х годах XX в. Основными задачами, решаемыми педагогами, было повышение интереса к учебной деятельности как таковой, преодоление ограничений директивных способов обучения, создание свободной диалоговой среды, поощрение инициативы обучающихся и т.д. Методическое осмысление данных идей привело к обновлению форм и методов образовательной деятельности в системе общего и профессионального образования. Созвучность тенденциям демократизации российского общества повлияла на развитие педагогики сотрудничества как одного из оснований разработки современных Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в части уточнения требований к результатам образования.

Наряду с ключевыми исследованиями, проведенными в русле идей «педагогики сотрудничества», в современной научной периодике можно обнаружить публикации, свидетельствующие о применимости данной методологии для решения проблем современного образования.

Так, Н.М. Дзагоева рассматривает педагогическое сотрудничество как развивающую технологию [7]. Технология реализуется в виде личностно-деятельностного учебного взаимодействия. Причем данная деятельность носит согласованный, совместный характер, т.е. направлена на расширение «зоны ближайшего развития» обучающегося. Опираясь на анализ отечественных и зарубежных исследований, автор утверждает, что такая технология распространяется не только на взаимодействие с преподавателем, но и активный обмен знаниями самих обучающихся. Это важное замечание, определяющее перспективы и потенциал сотрудничества с точки зрения использования его в высшем образовании.

Ю.К. Костенко, Н.Г. Недогреева [8] распространяют опыт продуктивного сотрудничества школьников на внеурочную деятельность, то есть рассматривают технологию сотрудничества как средство достижения личностных результатов образования, развития индивидуальности, воспитания духовно-нравственных ценностей.

О.П. Осипов исследует сотрудничество студентов в образовательном процессе вуза. В своем исследовании делает акцент на том, что для студентов всех направлений подготовки, в том числе технических, востребовано умение работать в коллективе. Приобретение опыта подобного сотрудничества повышает продуктивность ученой и будущей профессиональной деятельности. Возникают так называемые «синергетические» эффекты: коллективная генерация новых идей, активизация внутренних мотивов студентов [9].

Стоит отметить, что многие авторы утверждают, что для успешной реализации командного сотрудничества необходимо обновление форм преподавания: привлечение ресурсов проектного обучения [9]; организация тьюторской, наставнической деятельности [10]; реализация технологий коучинга, «мозгового штурма» [11]; развитие сотрудничества и сотворчества в системе «студент – студент» [12]; разработка технологии кластерного взаимодействия [13]; использование сетевых телекоммуникационных технологий [14]; организация «бизнес-инкубаторов», «технопарков» [15] и т.д. Отдельная группа исследований посвящена изучению возможностей применения технологий продуктивного сотрудничества для обогащения социального опыта студентов. Так, в своем исследовании С.Л. Коваль рассматривает приобщение будущих педагогов к духовно-нравственным ценностям [11]. Для этих целей используются традиции отечественного коммунарского движения и педагогики сотрудничества. Данные идеи осваиваются студентами в рамках изучения истории и теории педагогики и применяются в ходе деятельности студенческого совета, подготовки к производственной практике. Н.Д. Анисимов, П.Ю. Бударин, Ю.В. Касьяник рассматривают педагогическое сотрудничество как средство развития лидерских качеств и навыков командной работы [2]. Для этого используются ресурсы внеучебной деятельности, организованного досуга студентов.

Вместе с тем стоит отметить, что в научной литературе недостаточно представлены вопросы критериев продуктивности данной технологии, отбора доступных студентам методов педагогического взаимодействия, обеспечения системности и целенаправленности данных технологий. Методологическая и психолого-педагогическая обоснованность, четкая целевая ориентация, практико-ориентированный характер позволили бы рассматривать продуктивное сотрудничество как перспективную стратегию социально-профессионального развития студентов.

Теоретико-методологической основой применения организации продуктивного сотрудничества студентов могут служить идеи отечественной психологии и педагогики. В частности, идеи Л.С. Выготского [4] и Д.А. Леонтьева [5] о продуктивности совместной деятельности. Положения «педагогики сотрудничества»: принцип сопричастности социально значимой деятельности, достижения трудной цели, организации диалогичности образовательного процесса, поддержки инициативы во взаимообучении и т.д.

С точки зрения целевой ориентации, сотрудничество рассматривается как способ развития социально-профессиональных и личностных компетенций студентов. Перечень данных компетенций стоит соотносить с формируемыми компетентностями по различным направлениям подготовки и профессиональными стандартами специалистов. Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образовании 3++ по различным направлениям подготовки показал, что среди универсальных компетенций студентов выделяются: командная работа, лидерство, коммуникация. К общепрофессиональным компетенциям отнесены умения взаимодействия с коллегами. В научной литературе выделяются такие характеристики, как культура командного взаимодействия и социальный опыт. Таким образом, в качестве обобщенного результата социально-профессионального развития стоит рассматривать социальный опыт студентов, критериями которого являются интерес к различным видам социальной активности, ценностные ориентации и уровень проявления компетентностных характеристик студента.

Исследуя взгляды ученых на признаки продуктивности сотрудничества, можно отметить, что среди таких признаков называются совместная деятельность, инициативность студентов, партнерские отношения, добровольность. Субъекты взаимодействия, чаще всего проявляют инициативу в участии в деятельности на основе неформального общения. Также проявляются элементы самоорганизации. В этом случае студены способны не только выполнять задания руководителя, но и инициировать социальные проекты, находить ресурсы для их реализации, добиваться поставленной цели. В общении доминируют: положительный психологический фон, конструктивность, взаимопонимание и взаимопринятие. Еще одной особенностью продуктивного сотрудничества является согласованность действий субъектов той или иной деятельности. Кроме того, для продуктивного сотрудничества важны навыки организации командной работы: направленность на достижение цели, взаимодополняемость, неформальные контакты, взаимоответственность. Для того, чтобы осознать значимость и достижимость результатов, необходимо организовать рефлексивную деятельность.

Таким образом, организация продуктивного сотрудничества для развития социального опыта студентов рассматривается как поддержка в организации взаимодействия, направленного на достижение социально значимых целей, основанного на диалоге, инициативности, партнерстве, технологиях командной работы, рефлексивной деятельности.

Для реализации продуктивного сотрудничества студентов необходимо задействовать ресурсы учебной работы, для развития навыков командной работы – возможности самостоятельной «проектной работы». Внеучебная социальная активность и досуговая деятельность может протекать в формах студенческого самоуправления, инициирования социально значимых проектов, волонтерского движения, организации «бизнес-инкубаторов», «технопарков», «точек кипения», клубов по интересам и т.д.

Для того чтобы диагностировать актуальность проблемы организации продуктивного сотрудничества студентов, мы провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие студенты 2-го курса по направлению подготовки бакалавриата «Менеджмент организации». В исследовании приняли участие 87 респондентов. Целью исследования было выявить интерес студентов к различным видам социальной активности; оценить отношение к освоению ценностей партнерства и сотрудничества в вузе; выяснить результаты самооценки компетенций командной работы. Средством диагностики служила анкета, вопросы которой были направлены на выявление выраженности указанных критериев.

Результаты исследования показали, что только 14% респондентов проявили интерес к социально значимым проектам «Волонтерское движение», «Студенческое самоуправление». 34% студентов проявили интерес к участию в студенческих трудовых отрядах, 22% – к научно-производственной деятельности. 30% студентов не проявили интереса к социально значимой деятельности.

Желание приобрести во время обучения в вузе ценности партнерства и сотрудничества выразили 35% студентов. 44% предпочли другие формы освоения ценностей. Индифферентное отношение к освоению данных ценностей высказали 21% респондентов.

Наконец, самооценка компетенций командной работы показала, что только 8% студентов оценивают сформированность данных компетенций как достаточную для профессиональной деятельности. Это свидетельствует о том, что студенты нуждаются в содействии вуза в развитии указанных компетенций. В целом результаты исследования показали высокую актуальность развития форм продуктивного сотрудничества студентов в практике работы вуза.

Итак, мы рассмотрели актуальные проблемы, характерные для современного общества и рынка труда, которые ставят перед современными вузами задачу поиска теоретически обоснованных, конкурентоспособных средств социально-профессионального развития студентов. Для этого стоит опираться на методологические и теоретические основы отечественной психологии и педагогики. В частности, идеи о продуктивности совместной деятельности и положения «педагогики сотрудничества». Также следует использовать ресурсы современных образовательных технологий. Организацию продуктивного сотрудничества для развития социального опыта студентов стоит рассматривать как поддержку студентов в организации взаимодействия, направленного на достижение социально значимых целей, основанного на диалоге, инициативности, партнерстве, технологиях командной работы, рефлексивной деятельности. Данные эмпирического исследования подтверждают актуальность обоснования целесообразности применения продуктивного сотрудничества студентов как перспективной педагогической стратегии социально-профессионального развития студентов. Для того чтобы технология продуктивного сотрудничества студентов могла бы быть реализована в практике высшего образования, необходимо разработать критерии и диагностировать готовность студентов к сотрудничеству, разработать модель, формы методы и технологии ее реализации.

Библиографический список

1. Маркелов В.С., Тутышкин Н.К. Ещё раз о педагогике сотрудничества. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* 2015; № 47: 169 – 175.
2. Анисимов Н.Д., Бударин П.Ю., Касьяник Ю.В. Оценка способностей к лидерству и командному сотрудничеству у студентов. *Вестник Государственного университета управления.* 2014; № 20: 165 – 170.
3. Абдуллаева У.И. Педагогика сотрудничества и развитие образования. *Наука и образование сегодня.* 2017; № 6 (17), 97 – 98.
4. Выготский Л.С. *Психология.* Москва: Апрель пресс: ЭКСМО-пресс, 2000.
5. Леонтьев Д.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие: к обоснованию «педагогики сотрудничества». *Вестник высшей школы.* 1989; № 11: 39 – 45.
6. Помелов В.Б Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2016; № 4 (32): 74 – 89.
7. Дзгоева Н.М. Психолого-педагогическая характеристика учебного сотрудничества в рамках гуманизации образования. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2009; № 2: 57 – 60.
8. Костенко Ю.К., Недогреева Н.Г. Модель формирования навыков продуктивного сотрудничества старшеклассников во внеурочной деятельности. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2017; № 3 (20): 134 – 137.
9. Осипов П.Н. Инженерная педагогика: от сотрудничества к синергии. *Высшее образование в России*. 2017; № 11: 54 – 60.

10. Петрова Н.С., Петров А.Ю., Чумакова Л.А. Педагогика сотрудничества как современная форма взаимоотношений в вузе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 61-3: 180 – 184.
11. Коваль С.Л. Педагогика сотрудничества, коммунарская методика как интеллектуальное наследие в работе со студентами. *Социальная педагогика.* 2017: № 1-2: 105 – 111.
12. Торбина И.И. К постановке проблемы сотрудничества и сотворчества в системе «Студент – студент» в вузе. *Педагогика и психология образования.* 2013; № 4: 72 – 77.
13. Харченко С.А. Формирование общности как компонента культуры сотрудничества обучающихся в процессе кластерного взаимодействия. *Сибирский педагогический журнал.* 2018; № 4: 40 – 49.
14. Морзе Н.В., Варченко-Троценко Л.А. Формирование навыков сотрудничества у студентов с использованием сервисов Веб 2. 0. *Образовательные технологии и общество.* 2014; № 1: 637 – 649.
15. Цыденжапова Д.Ц. Проблемы применения технологии сотрудничества в профессионально деятельностной подготовке студентов. *Вестник Российского университета кооперации.* 2013; № 1 (11): 110 – 112.

References

1. Markelov V.S., Tutyshkin N.K. Esche raz o pedagogike sotrudnichestva. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya.* 2015; № 47: 169 – 175.
2. Anisimov N.D., Budarin P.Yu., Kas'yanik Yu.V. Ocenka sposobnostej k liderstvu i komandnomu sotrudnichestvu u studentov. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta upravleniya*. 2014; № 20: 165 – 170.
3. Abdullaeva U.I. Pedagogika sotrudnichestva i razvitie obrazovaniya. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2017; № 6 (17), 97 – 98.
4. Vygotskij L.S. *Psihologiya.* Moskva: Aprel' press: `EKSMO-press, 2000.
5. Leont'ev D.A. Sovmestnaya deyatel'nost', obschenie, vzaimodejstvie: k obosnovaniyu «pedagogiki sotrudnichestva». *Vestnik vysshej shkoly.* 1989; № 11: 39 – 45.
6. Pomelov V.B Dvizhenie pedagogov-novatorov 1980-h godov: k 30-letiyu pedagogiki sotrudnichestva. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2016; № 4 (32): 74 – 89.
7. Dzgoeva N.M. Psihologo-pedagogicheskaya harakteristika uchebnogo sotrudnichestva v ramkah gumanizacii obrazovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2009; № 2: 57 – 60.
8. Kostenko Yu.K., Nedogreeva N.G. Model' formirovaniya navykov produktivnogo sotrudnichestva starsheklassnikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2017; № 3 (20): 134 – 137.
9. Osipov P.N. Inzhenernaya pedagogika: ot sotrudnichestva k sinergii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017; № 11: 54 – 60.
10. Petrova N.S., Petrov A.Yu., Chumakova L.A. Pedagogika sotrudnichestva kak sovremennaya forma vzaimootnoshenij v vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2018; № 61-3: 180 – 184.
11. Koval' S.L. Pedagogika sotrudnichestva, kommunarskaya metodika kak intellektual'noe nasledie v rabote so studentami. *Social'naya pedagogika.* 2017: № 1-2: 105 – 111.
12. Torbina I.I. K postanovke problemy sotrudnichestva i sotvorchestva v sisteme «Student – student» v vuze. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2013; № 4: 72 – 77.
13. Harchenko S.A. Formirovanie obschnosti kak komponenta kul'tury sotrudnichestva obuchayuschihsya v processe klasternogo vzaimodejstviya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2018; № 4: 40 – 49.
14. Morze N.V., Varchenko-Trocenko L.A. Formirovanie navykov sotrudnichestva u studentov s ispol'zovaniem servisov Veb 2. 0. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo.* 2014; № 1: 637 – 649.
15. Cydenzhapova D.C. Problemy primeneniya tehnologii sotrudnichestva v professional'no deyatel'nostnoj podgotovke studentov. *Vestnik Rossijskogo universiteta kooperacii.* 2013; № 1 (11): 110 – 112.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 378.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00550

***Turkayeva L.V.**, senior teacher, Grozny State Oil Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru*

SUBSTANTIVE ASPECTS OF THE FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TO LEGAL NORMS AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The author proceeds from the premise that the value attitude to legal norms convincingly emphasizes the humanistic orientation of the teacher's professional activity, his/her ability to experience on an emotional level the norms and requirements for pedagogical activity, which are fixed by the relevant legislation. Based on the analysis of the essential features of the value attitude to legal norms, the content aspects of its formation in the process of professional training of students at a pedagogical university are determined. The possibilities of their integration into the content block of the discipline on "Legal norms in the professional activity of a teacher of a modern general education organization" are shown. The advantages of students' performance of educational projects in the process of studying this discipline of their choice are determined.

Key words: **legal norms, value attitude, students of pedagogical university, discipline of choice.**

***Л.В. Туркаева**, ст. преп., Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова, г. Грозный, E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru*

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРАВОВЫМ НОРМАМ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Автор исходит из положения о том, что ценностное отношение к правовым нормам убедительно подчеркивает гуманистическую направленность профессиональной деятельности учителя, его способность переживать на эмоциональном уровне нормы и требования, предъявляемые к педагогической деятельности и закрепляемые соответствующим законодательством. Исходя из анализа существенных признаков ценностного отношения к правовым нормам, определены содержательные аспекты его формирования в процессе профессиональной подготовки студентов в педагогическом университете. Показаны возможности их интеграции в содержательном блоке дисциплины «Правовые нормы в профессиональной деятельности педагога современной общеобразовательной организации». Определены преимущества выполнения студентами образовательных проектов в процессе изучения данной дисциплины по выбору.

Ключевые слова: **правовые нормы, ценностное отношение, студенты педагогического университета, дисциплина по выбору**.

В современной практике профессиональной подготовки отчетливо обнаруживается устойчивая направленность на формирование у студентов таких компетенций, которые в первую очередь востребованы на профессиональном рынке труда и работодателями. Среди многообразия таких компетенций, которые, как известно, структурированы сообразно требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, сегодня на ведущее место выдвигаются умения уверенного применения правовых знаний в профессиональной деятельности. Обоснованно считается, что будущий специалист обязан хорошо разбираться в современном законодательстве и ориентироваться в нормативно-правовых документах, в том числе регламентирующих их права, обязанности и сферу полномочий в части осуществления будущей производственной деятельности. Такая информированность и умение разбираться в нормативно-правовых документах являются условием качественного осуществления предстоящих трудовых функций в правовом поле, что в особенности важно для представителей педагогических профессий.

Последнее обстоятельство определяется той роль, которую сегодня выполняют педагоги общеобразовательных организаций при осуществлении функций по воспитанию и обучению подрастающего поколения. Влияя на становление у молодежи системы ценностных ориентаций, педагоги своими действиями должны показывать эталоны правового поведения, демонстрировать уважительное

отношение к правовым нормам и практике уверенного применения норм права в профессиональной и повседневной жизни. Иными словами, будущий педагог выступает не только как потенциальный субъект правовых отношений, но и в качестве носителя ценностей права, ориентира для подражания. Выделенные характеристики профессиональных компетенций будущих учителей могут быть описаны в терминах ценностного отношения к правовым нормам.

Учитывая нарастающую тенденцию правового нигилизма в студенческой среде, а также сосредоточенностью внимания студентов в процессе профессиональной подготовки на освоение общепрофессиональных и профессиональных компетенций, актуализируется задача формирования у будущих учителей ценностного отношения к правовым нормам и, как следствие, определения соответствующего содержания профессионального образования.

Исходя из этого, целью настоящей статьи является определение существенных признаков ценностного отношения к правовым нормам и разработка соответствующих содержательных средств для его формирования у студентов педагогического университета. Решение данной целевой установки осуществляется в рамках методологии аксиологического подхода [1; 2; 3], провозглашающего определяющее влияние ценностей и ценностного отношения на профессиональную деятельность будущих учителей. При этом отношение студентов к нормам права, описанное в ключевых терминах аксиологического подхода, в очередной раз подчеркивает гуманистическую направленность профессиональной деятельности учителя, его способность переживать на эмоциональном уровне нормы и требования, предъявляемые к педагогической деятельности и закрепляемые соответствующим законодательством.

В научной литературе данный аспект рассматриваемой проблемы, как правило, описывается таким категориями и признаками, как правовая компетентность, правовая культура и правовое сознание будущего учителя (педагога). В его разработку заметный вклад внесли исследования С.В. Воронкова [4], М.П. Козловцева [5], Л.З. Кувандыкова [6], П.А. Мусинова [7], Г.Ш. Сыпачевой [8], А.А. Шайдурова [9].

Так, например, М.П. Козловцев в интерпретации правовой компетентности будущего педагога делает упор на его умении успешно применять юридические знания при решении различного рода ситуаций, подразумевающих необходимость предупреждать противоправное поведение обучающихся. Особое место в системе правовой компетентности, по мнению автора, уделяется способности оказывать позитивное влияние на социально-ценностное развитие школьников [5].

Г.Ш. Сыпачева, помимо правовых знаний, в правовой компетентности студентов педагогических направлений выделяет практическую готовность и способность осуществлять защиту прав, свобод и интересов обучающихся, регулирование отношения между различными участниками образования, реализацию профессиональных полномочий педагогов. Также автором обращается внимание на важную роль будущего педагога в развитии своих правовых знаний и правовой культуры окружающих его людей [8].

В толковании правовой компетентности будущих специалистов педагогического профиля Л.З. Кувандыкова делает упор на готовности решать учебно-профессиональные задачи, по своему содержанию предполагающие применение правовых норм и требований законодательства [6].

В некоторых исследованиях авторы сосредоточиваются на определении существенных признаков правовой культуры студентов. Так, А.А. Шайдуров правовую культуру будущего учителя связывает с целостной системой специальных профессиональных знаний и умений, которые позволяют ему результативно и на высоком уровне качества самостоятельно осуществлять работу по правовому просвещению и воспитания обучающихся [9].

Определение правовой культуры бакалавров педагогического образования, предложенное С.В. Воронковым, основывается на положениях аксиологического подхода и, как следствие, предполагает наличие ценностного отношения к правовым нормам и субъектам правовых отношений. Совершенно очевидно, что помимо ценностной составляющей, правовая культура предусматривает умение осуществлять педагогическую деятельность на основе имеющегося правового статуса и статуса других участников образовательных отношений [4].

П.А. Мусинов в правовой культуре специально выделяет нравственный аспект. В соответствии с этим он оперирует термином «нравственно-правовая культура», содержание которого определяет целостная система профессионально-личностных качеств педагога, которые позволяют ему успешно осуществлять решение разного рода нравственно-правовых задач. Успешность такой деятельности, по мнению автора, определяется наличием у педагога правовой грамотности и нравственно-правового мышления, в своем единстве обеспечивающих законосообразную педагогическую деятельность [7].

Мы все-таки сосредоточиваемся на рассмотрении понятия «ценностное отношение к правовым нормам» применительно к студентам педагогического университета. В толковании понятия считаем целесообразным сделать упор на устойчивое, эмоционально-позитивное и осмысленное отношение к установленным государством нормам и требованиям педагогической деятельности, готовности демонстрировать собственное отношение к правоприменительной деятельности и способности поддерживать на актуальном уровне свои правовые знания, а также умении анализировать и регулировать собственное правовое поведение.

Университетское образование обладает широкими возможностями для формирования у студентов отношения к правовым нормам как ценности. Реализуемые в педагогических университетах образовательные стандарты опираются на целевые ориентиры, в том числе связанные с правовой подготовкой студентов. Это находит выражение в ряде профессиональных компетенций, которые закладываются в основу построения соответствующих учебных планов. В качестве примера можно привести компетенции, связанные со способностями будущих педагогов применять ключевые правовые знания при осуществлении основных функций педагогической деятельности. Как правило, такие компетенции формируются при изучении студентами учебной дисциплины «Правоведение». У студентов формируются накопительные представления о правовых нормах на основе изучения действующего законодательства: гражданского, семейного, трудового. Студенты педагогических университетов также изучают дисциплину «Нормативно-правовое обеспечение образования», направленную на систематизацию их представлений о нормативных правовых актах, действующих в образовательной сфере.

Вместе с тем обнаруживается ограниченность такого подхода, проявляющаяся в том, что содержание данных дисциплин сводится лишь к обеспечению у студентов общепрофессиональных компетенций. В основном доминирует трансляционная методика, демонстрация фактологических знаний в области права и правоприменения. Ценностные аспекты применения правовых норм в педагогической деятельности, как правило, не входят в число ключевых задач преподавания данных учебных дисциплин. Ситуация выправляется тем, что существующая практика построения учебных планов в рамках реализуемых основных образовательных программ допускает возможность разработки и реализации в образовательном процессе дисциплин по выбору студентов. Такой подход, как известно, определяется стремлением максимально более полно учесть потребности как студентов, так и требования работодателей. Более того, организация образовательного процесса в педагогическом университете обладает возможностью использования потенциала производственной практики студентов для формирования у них ценностного отношения к правовых нормам. Заметные возможности для этого также несет внеаудиторная работа студентов, нередко связанная с их участием в социально ориентированных инициативах и проектах.

В этой связи выделим несколько содержательных аспектов, которые способствуют совершенствованию работы по формированию ценностного отношения к правовым нормам у будущих учителей и могут быть аккумулированы в предметном содержании дисциплины по выбору.

Первый содержательный аспект относится к совершенствованию представлений студентов о правах и обязанностях, которые определяют статус учителя и регулируют его повышение в современных условиях образовательной деятельности. Учитывая то обстоятельство, что многие вопросы из данного контекста изучаются студентами при рассмотрении инвариантных правовых дисциплин, акцент здесь ставится на более глубокое и детальное изучение требований профессионального стандарта педагога, ознакомление с инструкциями и методиками аттестации учителей на соответствие занимаемой должности, а также первой и высшей квалификационной категории. В части применения правовых норм по данным проблемам в реальной педагогической практике возникает очень много спорных вопросов, зачастую допускающих неоднозначные ответы. Поэтому выделение данной содержательной линии представляется важной и перспективной задачей.

Второй содержательный аспект связан с нормативно-правовыми основаниями, регламентирующими взаимодействие педагогов с различными участниками образовательных отношений в школе. При осуществлении профессиональной деятельности педагогам приходится решать разного рода задачи и проблемы, уходящие своими корнями в плоскость взаимодействия с родителями обучающихся, соблюдения конституционных прав и свобод детей, обоснования их обязанностей, а также защиты интересов обучающихся в различных условиях учебно-педагогической практики. Нередко при решении такого рода задач педагоги оказываются в ситуации нравственно-этического выбора. Поэтому включение в рабочую программу дисциплины по выбору такого рода вопросов позволит студентам значительно обогатить их опыт применения правовых знаний. Заметное преимущество такие знания будут давать будущим педагогам при прохождении производственной практики.

Третий содержательный аспект связывается нами с ролью и функциями педагога в становлении и формировании у обучающихся школ системы правовых знаний, созданием предпосылок для зарождения у них правовой культуры. Здесь появляется реальная возможность обсудить роль учителя в правовом просвещении школьников. На примере решения различных учебных задач студенты смогут осознать значимость просветительской деятельности и понимание того, что она непременно строится на глубоком знании нормативно-правовых документов и уверенном их применении в профессиональной деятельности. Есть основание полагать, что освоение студентами данной содержательной линии должно непременно отразиться на формировании у них собственного позитивного отношения к правовым знаниям и их применению. Как следствие, с высокой долей вероятности это может отразиться на формировании у будущих учителей активной позиции в части популяризации правовых знаний среди детей и трансляции правовой культуры.

Важной, на наш взгляд, является четвертый содержательный аспект, подчеркивающий статус педагога как одного из ключевых субъектов и участников системы государственно-общественного управления общеобразовательной орга-

низацией. Выделение данной линии обусловливается приоритетным вниманием к принципу демократизации образования, занимающему ведущее место в практике современной школы. Здесь определяются такие содержательные единицы, которые находят выражение в понимании студентами своей роли в управлении школой, готовности к осуществлению управленческих функций. Обладание такими качествами дает будущему педагогу дополнительные конкурентные преимущества в предстоящей профессиональной деятельности.

Наконец, пятый содержательный аспект связывается с нравственно-этическими вопросами реализации правовых норм. Здесь нами предусматривается изучение студентами важной проблемы соотношения норм права и профессиональной деятельности педагога. Важное место здесь уделяется таким содержательным линиям, которые относятся к формированию у будущих учителей антикоррупционного сознания и поведения. Подобная тематика, по мнению многих специалистов, является весьма актуальной и важной с точки зрения обогащения профессионального и личностного мировоззрения будущего педагога. При этом, как показывает практика, такие вопросы требуют серьезного обсуждения и профессиональных комментариев специалистов в области права. Более того, они вызывают живой и профессиональный интерес в студенческой аудитории. Наличие такого интереса, по нашему мнению, является важным шагом в направлении формирования у студентов ценностного отношения к правовых нормам.

Итак, выделенные содержательные аспекты формирования ценностного отношения к правовым нормам у студентов педагогического университета могут быть интегрированы в содержательной части дисциплины по выбору. В нашем исследовании речь идет о дисциплине «Правовые нормы в профессиональной деятельности педагога современной общеобразовательной организации», трудоемкость которой составляет 72 часа. Логика реализации дисциплины по выбору предполагает интеграцию теоретических представлений студентов в области правовых норм в образовательной сфере и приобретение опыта правоприменительной деятельности. Основными педагогическими методами, обеспечивающими такую интеграцию, являются дискуссии, обсуждение, выполнение проектных работ.

Тематика образовательных проектов является обширной и опирается на выделенные содержательные аспекты. Укажем темы проектных работ, к которым чаще всего обращались студенты Чеченского педагогического университета, на базе которого проходила апробация дисциплины по выбору «Правовые нормы в профессиональной деятельности педагога современной общеобразовательной организации»:

– Современные правовые основания организации и проведения аттестации педагогических работников общеобразовательных организаций.

– Антикоррупционное сознание и поведение педагога.

– Локальные нормативные акты современной общеобразовательной организации. Особенности проектирования локальных нормативных актов.

– Правовое поведение педагога во взаимодействии с детьми, предрасположенными к моделям агрессивного поведения.

– Особенности юридической ответственности современных родителей.

– Нормативные основания организации и проведения государственной итоговой аттестации выпускников школы.

Таким образом, информированность студентов о современных нормативно-правовых документах и умение их применять в различных условиях педагогической деятельности является важным условием повышения качества профессионального образования. При этом в современной практике профессиональной подготовки будущих учителей делается акцент на формировании ценностного отношения к правовым нормам, что определяется той ролью, которую выполняют школьные учителя в воспитании и обучении подрастающего поколения. Аксиологическая интерпретация понятия «ценностное отношение к правовым нормам» позволила определить основные содержательные линии, которые могут быть интегрированы в предметно-содержательном блоке дисциплины по выбору «Правовые нормы в профессиональной деятельности педагога современной общеобразовательной организации». Ее реализация в университетской практике заметно повышает эффективность профессиональной подготовки в части формирования у студентов педагогического университета комплекса профессионально-личностных качеств, которые могут быть описаны в терминах ценностного отношения к правовым нормам.

Библиографический список

1. Кирьякова А.В., Ольховая Т.В. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании. *Высшее образование в России.* 2010; № 5: 124 – 128.
2. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Гущина А.В. *Аксиолого-педагогическая концепция и модель воспитания нравственности будущего учителя.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Самара, 2019.
4. Воронков С.В. *Формирование правовой культуры бакалавров педагогического образования в университете*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Орел, 2013.
5. Козловцев М.П. *Юридические знания как фактор развития правовой компетентности будущих педагогов.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2007.
6. Кувандыков Л.З. *Проблемные ситуации как фактор развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2012.
7. Мусинов П.А. *Педагогические условия формирования нравственно-правовой культуры будущего педагога в процессе вузовской подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Горно-Алтайск, 2000.
8. Сыпачева Г.Ш. *Формирование правовой компетентности студентов педагогических направлений на интерактивной основе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пермь, 2015.
9. Шайдуров А.А. *Педагогические условия развития правовой культуры будущих учителей*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2001.

References

1. Kir'yakova A.V., Ol'hovaya T.V. Realizaciya aksiologicheskogo podhoda v universitetskom obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2010; № 5: 124 – 128.
2. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
3. Guschina A.V. *Aksiologo-pedagogicheskaya koncepciya i model' vospitaniya nravstvennosti buduschego uchitelya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Samara, 2019.
4. Voronkov S.V. *Formirovanie pravovoj kul'tury bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya v universitete*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Orel, 2013.
5. Kozlovcev M.P. *Yuridicheskie znaniya kak faktor razvitiya pravovoj kompetentnosti buduschih pedagogov.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2007.
6. Kuvandykov L.Z. *Problemnye situacii kak faktor razvitiya pravovoj kompetentnosti buduschego bakalavra pedagogiki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2012.
7. Musinov P.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya nravstvenno-pravovoj kul'tury buduschego pedagoga v processe vuzovskoj podgotovki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Gorno-Altajsk, 2000.
8. Sypacheva G.Sh. *Formirovanie pravovoj kompetentnosti studentov pedagogicheskih napravlenij na interaktivnoj osnove*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Perm', 2015.
9. Shajdurov A.A. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya pravovoj kul'tury buduschih uchitelej*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2001.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00551

Gadzhieva P.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*

Dudayev G.S.-H., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Human Resources, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ataginec88@mail.ru*

Serkerova N.K., *senior teacher, Department of Musicology, Choral Conducting and Methods of Music Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*

ON THE ISSUES OF FORMING A FUTURE TEACHER'S READINESS TO ENSURE THE RIGHTS OF THE CHILD IN A SECONDARY SCHOOL. In this article, based on the analysis of psychological and pedagogical literature, practical experience of activity, topical issues about the importance of the problem of ensuring the rights of the child in the conditions of the educational space of the school are considered. The article describes the theoretical foundations of the formation of future teachers' readiness to implement the ideas proclaimed by the UN. Convention on the rights of the child in the educational process of a secondary school; the features

of the development of the future teachers' legal competence are defined. Training a student for the social and legal protection of childhood involves ensuring his professional and personal readiness to create a system of social and legal protection of childhood, integrating a set of basic directions and principles, subjects and objects, forms and methods of social and legal protection of childhood.

Key words: **children's rights, legal competence, human rights, formation of readiness of future teacher, civil position.**

***П.Д. Гаджиева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*
***Геназ С.-Х. Дудаев**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: ataginec88@mail.ru*
***Н.К. Серкерова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*

О ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРАВ РЕБЕНКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье на основе анализа психолого-педагогической литературы, практического опыта деятельности рассмотрены актуальные вопросы значимости проблемы обеспечения прав ребенка в условиях образовательного пространства школы. В статье описаны теоретические основы формирования готовности будущего педагога к реализации идей, провозглашенных Конвенцией ООН о правах ребенка, в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы; определены особенности развития правовой компетентности будущего педагога. Подготовка студента – будущего педагога к социально-правовой защите детства предполагает обеспечение его профессиональной и личностной готовности к созданию системы социально-правовой защиты детства, интегрирующей совокупность основных направлений и принципов, субъектов и объектов, форм и методов социально-правовой защиты детства.

Ключевые слова: **права ребенка, правовая компетентность, права человека, формирование готовности будущего педагога, гражданская позиция.**

Одной из составляющих модернизации содержания образования является глубокое знание о правах и основных свободах человека. При обучении правам человека формируется система ценностей и установок человеческого поведения, приобретаются знания и умения, необходимые для самостоятельной жизни человека в обществе, воспитываются понимание человеческого достоинства, уважение к другим людям, толерантность, стремление к сотрудничеству с другими людьми. С этих позиций формирование готовности студентов к обеспечению прав детей в школе как составляющей профессиональной подготовки призвано дать им четкое представление о правовом статусе субъектов образовательного процесса; навыках и технологиях деятельности по защите и обеспечению прав ребенка в условиях современной школы. [1 – 11].

Важнейшими проблемами современности, тревожащими мировое сообщество, стали проблемы реализации прав ребенка. Проблема прав ребенка актуализирована тем, что за последние годы, в пору серьезных социальных потрясений, больше всего страдают дети. Для них вольно или невольно начинается эпоха бесправия. Для оздоровления общепланетарной нации0 человечеству нужны нравственно и физически здоровые дети с момента рождения. В настоящее время пытаются создать условия для комплексного решения проблем несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении.

Свидетельством этому является анализ принятых международным сообществом правовых документов:

- Декларации прав ребенка (1959 г.),
- Конвенции ООН о правах ребенка (1959 г.) и др.

В Российской Федерации права и достоинства ребенка защищает:

- Конституция РФ;
- Закон РФ «О защите прав детей»;
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ;
- Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [2, 3].

В частности, Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» требует от школы обязательного разъяснения учащимся сущности их прав и обязанностей.

В этой связи каждый учитель должен быть всесторонне компетентным в вопросах проблемы прав человека и ребенка в нашей стране. Тем самым многие исследователи констатируют, что начальным этапом в воспитании обязанности соблюдения прав человека является соответствующая подготовка учителей.

В контексте практической реализации документов, посвящённым правам ребёнка в современном социуме, ведущая задача современного педагога – организовывать процесс обучения и воспитания в школе таким образом, чтобы создавать комфортное нравственно-правовое пространство, способствующее успешному развитию каждого ребенка. Именно этому будущим учителям необходимо научиться в процессе профессиональной подготовки.

Российское образование вступило в такой этап развития, когда происходят изменения ценностных ориентаций.

Поиск новых приоритетов идёт преимущественно в двух направлениях: в направлении западных ценностей и по пути развития традиционных российских ценностей.

Сегодня появились новые возможности, но в то же время стали нарастать и негативные явления, присущие западной системе ценностей, связанные с главной задачей западного мира – вырастить будущего потребителя различных ценностей. И наиболее восприимчивыми к данным ценностям оказались дети, подростки, молодёжь, являющиеся активными потребителями продуктов средств массовой информации.

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно отметить, что правовая компетентность учителя – это необходимая и обязательная составная часть профессиональной готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

При этом педагог овладевает правовой компетентностью не только для собственной личностной социальной адаптации в современном мире, а с целью использования полученного опыта правовой деятельности для оказания педагогического влияния на личность подрастающего поколения.

Тем самым педагог со сформированной правовой компетентностью может эффективно осуществлять педагогическую деятельность с учётом всех положений, связанных с охраной прав ребёнка, и при этом организовывать правовое воспитание школьников.

На основании анализа психолого-педагогической литературы, личного практического опыта отметим, что правовая компетентность учителя включает в себя следующие компоненты (табл. 1):

Таблица 1

Структура правовой компетентности учителя

№	Компоненты	Содержание
1.	Когнитивно-информационный	Знания: - нормативно-правовой базы, - основных правовых норм функционирования общества и государства, - ведущих правовых источников
2.	Операционно-действенный	Умения: - выявлять правовую составляющую педагогической проблемы в процессе профессиональной деятельности, - решать нравственно-правовые проблемы в соответствии со своими личностными и профессиональными знаниями и опытом
3.	Поведенческий	Навыки: - регуляции личного поведения и поведения своих учеников на основе норм права, опыта предотвращения конфликтных ситуаций

Таким образом, возникает необходимость формирования у подрастающего поколения осознанного понимания законов и прав других людей, уважительного к ним отношения.

Как отмечает В.Н. Кокорев [4], формирование готовности будущего педагога к реализации идей Конвенции ООН о правах ребенка заключается в том, что ему необходимо глубоко осмыслить нравственную, правовую и педагогическую сущность содержания той или иной статьи документа и донести ее до ума и сердца подрастающего поколения. В связи с этим перед педагогическими вузами в качестве одной из приоритетных стоит задача подготовки выпускников, способных на высоком профессиональном уровне осуществлять правовое образование молодежи.

Безусловно, педагоги, способные осуществлять правовое воспитание школьников, должны ориентироваться на формирование у учащихся правовой компетентности. На основе работ С.А. Исмаиловой и З.З. Мусакаевой [10] и др. можно отметить, что сформированная у учащихся правовая компетентность обусловливает следующее:

- активизацию гражданской позиции учащихся за счет привлечения учащихся к управлению школой через самоуправление;
- способность учащихся давать правовую оценку различным возникающим ситуациям,
- проявление способности учащихся принимать решение на основе актуализации правовых знаний и осваиваемого опыта правовых действий;
- расширение у учащихся диапазона осведомленности в сфере права человека и, в частности, ребёнка, через включение правовой информации в учебные предметы образовательной области «Обществознание», в другие учебные дисциплины, в которых могут рассматриваться правовые вопросы;
- формирование у учащихся понимания правовой ответственности и расширения круга правовых обязанностей.

В целом можно отметить, что правовая компетентность школьника-выпускника содержит следующие компоненты (табл. 2).

Деятельность современного учителя должна быть направлена на формирование данных компонентов в ходе организации учебно-воспитательного процесса.

При этом сам учитель должен обладать нравственными чертами личности и навыками гуманного отношения к учащимся. В противном случае процесс формирования правовой компетентности школьников не будет эффективным, а будет носить, скорее, декларационный характер.

Задача подготовки таких учителей возлагается на педагогические вузы страны. В Дагестанском государственном педагогическом университете подготовкой будущих учителей права занимаются факультеты права (направление подготовки 44.03.05. Педагогическое образование, направленность подготовки: «Право» и «Обществознание») и в качестве второй специальности – исторический (направление подготовки 44.03.05.Педагогическое образование, направленность подготовки: «Право» и «История»).

В процессе реализации прав личности ребёнка в современной школе всё ещё встречаются определённые трудности. В какой-то степени это связано с тем, что долгое время в России взаимоотношения педагога и ученика чаще всего строились на авторитарном отношении.

Таблица 2

Структура правовой компетентности школьника

№	Компоненты	Содержание
1.	Мотивационный компонент	- отношения школьников к праву, закону, правам ребенка, провозглашенным Конвенцией ООН, - личная правовая позиция к поступкам сверстников, преступлениям, к правонарушителям
2.	Когнитивный компонент	- знание основных принципов Конвенции ООН о правах ребенка, - знание Конституции РФ, - знание основных документов о правах человека и правах ребенка, - знание прав детей, декларированных Конвенцией ООН
3.	Деятельностный компонент	Применение полученных правовых знаний: - в образовательном процессе, - во внеучебной работе, - в детских общественных организациях, - в проведении различных правовых акций

Подготовка студента – будущего педагога к социально-правовой защите детства предполагает обеспечение его профессиональной и личностной готовности к созданию системы социально-правовой защиты детства, интегрирующей совокупность основных направлений и принципов, субъектов и объектов, форм и методов социально-правовой защиты детства.

Библиографический список

1. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.
2. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва, 2003.
3. *Конвенция ООН о правах ребенка: опыт и перспективы реализации*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Махачкала, 2009.
4. Кокорев В.Н. *Педагогические условия реализации конвенции ООН о правах ребенка в современной школе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Омск, 2007.
5. Коджаспирова Г.М. *Педагогика*: учебник для академического бакалавриата. Москва, 2015.
6. Гаджиева П.Д. Интерактивные методы обучения в правовом образовании. *Право и образование*. 2011; № 1: 55 –62.
7. Гаджиева П.Д. *Интерактивные методы в правовом образовании учащихся*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2005.
8. Гаджиева П.Д., Курбанов М.А. Правовое просвещение и правовое воспитание как необходимое условие формирования правосознания у подрастающего поколения. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 264 – 265.
9. Гаджиева П.Д., Курбанов М.А. Методика использования нормативно-правовых документов в повышении правовой культуры учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 276 – 277.
10. Исмаилова С.А., Мусакаева З.З. Психолого-педагогические условия реализации конвенции ООН о правах ребенка. *Студенческий научный форум*: материалы VIII Международной студенческой научной конференции. Available at: http://scienceforum.ru/2016/article/2016024489
11. Ахмедова Э.М., Пашина С.А. Современные образовательные технологии преподавания в вузе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-2: 27 – 30.

References

1. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.
2. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva, 2003.
3. *Konvenciya OON o pravah rebenka: opyt i perspektivy realizacii*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2009.
4. Kokorev V.N. *Pedagogicheskie usloviya realizacii konvencii OON o pravah rebenka v sovremennoj shkole*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2007.
5. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogika*: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva, 2015.
6. Gadzhieva P.D. Interaktivnye metody obucheniya v pravovom obrazovanii. *Pravo i obrazovanie*. 2011; № 1: 55 -62.
7. Gadzhieva P.D. *Interaktivnye metody v pravovom obrazovanii uchaschihsya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2005.
8. Gadzhieva P.D., Kurbanov M.A. Pravovoe prosveschenie i pravovoe vospitanie kak neobhodimoe uslovie formirovaniya pravosoznaniya u podrastayuschego pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 264 – 265.
9. Gadzhieva P.D., Kurbanov M.A. Metodika ispol'zovaniya normativno-pravovyh dokumentov v povyshenii pravovoj kul'tury uchaschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 276 – 277.
10. Ismailova S.A., Musakaeva Z.Z. Psihologo-pedagogicheskie usloviya realizacii konvencii OON o pravah rebenka. *Studencheskij nauchnyj forum*: materialy VIII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: http://scienceforum.ru/2016/article/2016024489
11. Ahmedova `E.M., Pashina S.A. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii prepodavaniya v vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-2: 27 – 30.

Статья поступила в редакцию 05.06.20

УДК 373 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00552

Gurov V.N., *academician of the IASP, Professor, Doctor of Sciences (Pedagogy), laureate of RF Government prize in education, honored worker of higher professional education, honoured worker of education of the Russian Federation, Head of Department of Education (Ufa, Russia), E-mail: gurovvaleriy@mail.ru*
Islamov R.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Public Administration, BSU (Ufa, Russia), E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*
Gurova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Faculty of Psychology, BSU (Ufa, Russia), E-mail: gurovvaleriy@mail.ru*

PUBLIC ADMINISTRATION IN GENERAL SCHOOLS AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS. Within the framework of the network innovation cluster pedagogical laboratory, the researchers use public administration as one of the main factors for improving the quality of patriotic education of schoolchildren. For this purpose, the researchers developed a network cluster innovation project “Public-public management in an educational

organization", which identified current problems, goals, tasks, work algorithm and stages. The 7-year implementation of this project in experimental activities has proved the significance and importance of using it as one of the factors in improving the quality of patriotic education in the general school of public administration. The presented results of the experimental work allow to determine some methodological approaches. The authors come to the conclusion that public administration is the most important factor in improving the quality of solving this problem. In the article, the authors briefly describe the essence and results of the work.

Key words: **patriotic education of school children, public administration, quality of education, network innovation cluster pedagogical laboratory.**

***В.Н. Гуров**, акад. МАНПО, проф., д-р пед. наук, зав. каф. управления образованием ГАУ ДПО «Институт развития образования Республики Башкортостан», г. Уфа, E-mail: gurovvaleriy@mail.ru*

***Р.Р. Исламов**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Уфа, E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*

***Е.В. Гурова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Уфа, E-mail: gurovvaleriy@mail.ru*

ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ОБЩЕЙ ШКОЛЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В рамках деятельности сетевой инновационной кластерной педагогической лаборатории нами в качестве одного из основных факторов повышения качества патриотического воспитания школьников было использовано государственно-общественное управление. В этих целях нами разработан сетевой кластерный инновационный проект «Государственно-общественное управление в образовательной организации», в котором были обозначены актуальные проблемы, цель, задачи, алгоритм работы и этапы. Проводимое в течение 7 лет внедрение этого проекта в экспериментальную деятельность доказало значимость и важность использования в качестве одного из факторов в повышении качества патриотического воспитания в общей школе государственно-общественного управления. В статье авторами кратко описаны сущность и результаты проведенной работы.

Ключевые слова: **патриотическое воспитание школьников, государственно-общественное управление, качество воспитания, сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория.**

В настоящее время система образования страны претерпевает большие изменения: идет активный поиск новых факторов, средств и форм повышения качества ее функционирования, на основе чего предполагается и повышение качества подготовки обучающихся. Фактически ставится и решается задача подготовки такой личности, которая была бы адекватной происходящим в стране и в мире переменам, была бы мотивированной на постоянное самосовершенствование и на выходе из общей школы имела бы сформированные общекультурные и социально-личностные характеристики. Общеобразовательная школа успешно сможет решать эти задачи, если она как организация будет внедрять новые технологии, обновлять содержание, активно использовать в образовательном процессе активные методы и на основе этого повышать качество образования.

В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], статье 2 п. 29 сказано, что «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

В статье 20 п. 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 обозначено, что «...экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования». В п. 3 этой статьи указывается, что «инновационная деятельность направлена на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями» [1].

Развитие системы патриотического воспитания обучающейся молодежи обозначено в программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 –2020 годы» (Постановление Правительства РФ от 30.12.2015) [2].

В Программе обозначено, что «патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязательств по защите интересов Родины» [2].

Нами в качестве инновационного формата повышения качества функционирования общей школы была создана сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория (о чем мы уже говорили в ряде публикаций) [3 – 7].

Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория действовала в нескольких направлениях на основе разработанных и внедряемых инновационных проектов. Важнейшим из этих проектов назывался «Патриотическое воспитание обучающейся молодежи в муниципальном образовательном комплексе и отдельных образовательных организациях» [2].

Проводимый нами опрос в рамках данного проекта на основе анкеты «Патриотизм сегодня» показал, что из 18 220 опрошенных руководителей и педагогических работников разных районов республики свыше 90% считают, что в целях повышения качества патриотического воспитания необходимо активизировать работу с обучающимися в этом направлении (вопрос № 18 Анкеты «Патриотизм сегодня»).

"Вместе с тем необходимо заметить, что до настоящего времени недостаточно изучены механизмы организационно-педагогических действий по патриотическому воспитанию обучающейся молодежи как в учебно-воспитательном процессе, так и во взаимодействии его с другими социально-культурными институтами воспитания; мало отрефлексирована методология патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах; не разработана педагогическая теория патриотического воспитания обучающейся молодежи в полиэтнической и поликультурной средах; недостаточно обоснована степень участия образовательных организаций в работе по патриотическому воспитанию обучающейся молодежи".

В решении обозначенных проблем, как показала наша работа, важную роль играет государственно-общественное управление.

Нами был разработан инновационный проект «Государственно-общественное управление в образовательных организациях».

Актуальность проекта. В демократическом обществе право на участие в управлении государственными и общественными делами является не только основополагающим принципом взаимоотношений между государством и гражданами, но и одним из важнейших прав гражданина. Для участников образовательного процесса это право выступает, в частности, в виде права на участие в управлении образовательным учреждением.

Приводим фрагмент реализации проекта.

Основная цель проекта: расширение общественного участия в управлении образованием.

Задачи: создание нормативно-правовой базы по вопросам общественно-государственного управления; формирование позитивного общественного мнения об общественно-государственной составляющей в управлении образовательным учреждением; реализация прав всех участников образовательного процесса в управлении образовательным учреждением через открытие экспериментальных площадок по созданию органа общественно-государственного управления на базе общеобразовательных школ города; создание органов общественно-государственного управления с реальными полномочиями в образовательных учреждениях города.

Были определены целевые группы проекта. Они включали: качественный и количественный состав целевой группы; учащихся; родителей (законных представителей); трудовые коллективы; выпускников школ; общественность города: организации, представителей местной власти, партий и движений, предприни-

мателей, депутатов всех уровней, руководителей предприятий, ветеранов педагогического труда.

Проекты на площадках реализовывались в следующие этапы:

1. **Организационный.** Создание нормативно-правовой базы по вопросам общественно-государственного управления.

Алгоритм работы: создание проектной группы, включение в проектную деятельность; изучение имеющихся нормативно-правовых актов; изучение передового российского опыта по общественно-государственному управлению; участие в семинарах по вопросам общественно-государственного управления на муниципальном, региональном, всероссийском уровнях; обучение работников отдела образования и руководителей образовательных учреждений по вопросам организации и развития общественно-государственного управления на базе Института развития образования Республики Башкортостан; разработка проектов нормативных документов, необходимых образовательной организации для создания органа общественно-государственного управления; утверждение локальных актов по регулированию деятельности органа общественно-государственного управления.

3. Формирование позитивного общественного мнения об общественно-государственной составляющей в управлении образовательным учреждением. Алгоритм работы: информирование местного сообщества об актуальности, целесообразности создания органа общественно-государственного управления в образовательном учреждении через средства массовой информации; родительские собрания; педагогические конференции; конференции родительского актива; органы школьного самоуправления.

2. **Экспериментальный.**

1. Реализация прав всех участников образовательных отношений в управлении образовательными комплексами муниципалитетов и отдельных образовательных организаций на основе внедрения инновационного проекта.

Алгоритм работы: внедрение инновационного проекта по обозначенной проблеме с целью апробации теоретически разработанной модели; анализ результатов.

3. **Заключительный.** Описание модели государственно-общественного управления, полученного в ходе экспериментального этапа.

Алгоритм работы: описание модели государственно-общественного управления; изучение и распространение позитивного опыта по созданию модели государственно-общественного управления в муниципалитетах; внесение изменений в Уставы образовательных организаций; обобщение опыта: проведение конференции, подготовка публикаций.

Выводы. Проведенный нами эксперимент по использованию государственно-общественного управления общей школы показал возможность и необходимость его использования в повышении качества патриотического воспитания обучающихся.

В научном плане выводы следующие.

1. Следует, на наш взгляд, существенно поменять представления руководителей общей школы в векторе более активного использования государственно-общественного управления в руководстве школой (в первую очередь – в использовании для повышения качества патриотического воспитания обучающихся). В то же время, как показали результаты проведенного опроса по одному из муниципалитетов г. Уфы, более 80% школ очень слабо используют в этом направлении наблюдательные и управляющие Советы (хотя они и существуют в организациях).

В целом полученные данные об идущих позитивных изменениях в понимании необходимости активного использования государственно-общественного управления свидетельствуют о возможности повышения качества патриотического воспитания на основе этого фактора.

2. Особого внимания на наш взгляд, в исследованиях следует уделить сельской школе.

Ввиду малого количества социальных институтов на селе именно государственно-общественное управление позволяет сельским образовательным организациям сконцентрировать весь использующийся воспитательный потенциал и направить его на решение проблемы повышения качества патриотического воспитания. Как никогда становится актуальным хештег «Воспитываем всей деревней».

4. Важнейшим фактором решения проблемы патриотического воспитания обучающихся государственно-общественное управление становится еще и потому, как показало наше исследование, что в обществе ослабевает связь между двумя основными активными субъектами социума – семьей и школой. Мало того, усиливается напряженность во взаимоотношениях семьи и школы, ослабевают связи микросоциума семьи и микросоциума школы. Именно государственно-общественное управление становится гарантом укрепления этой связи, необходимой как в интересах детей, так и в интересах общества.

В практическом плане выводы следующие.

Необходимо, как показало исследование, усилить работу по формированию соответствующей компетенции у руководителей образовательных организаций. Необходима разработка соответствующей Программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки в соответствующих структурах (институты развития образования, институты повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

Обозначенная в статье проблема повышения качества формирования патриотизма у обучающихся в общей школе сложна и многогранна. Полученный экспериментальный материал позволяет нам определить некоторые методологические подходы к ее решению и, пожалуй, главным из них является государственно-общественное управление. Работа в данном направлении нами продолжается.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons doc LAW 140174/
2. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы/ Государственная программа, утвержденная Правительством Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493. Available at: http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkHljsKAErrx2dE4q0ws.pdfc
3. Гуров В.Н., Иванцова Н.А., Мазитов Р.Г. *Современная инновационная школа в мегагороде: проектирование и реализация модели*: учебно-методическое пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2018.
4. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В., Гуров Д.В. Инновационная сетевая кластерная педагогическая лаборатория: опыт работы с муниципалитетами по патриотическому воспитанию. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 159 – 160.
5. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория в контексте патриотического воспитания обучающейся молодежи. *Инновации в образовании*. 2019; № 2: 107 – 114.
6. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Патриотическое воспитание обучающейся молодежи в муниципалитете и отдельных образовательных организациях (инновационный проект). *Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе*: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. Уфа, 2017.
7. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Минязева А.Е. Патриотическое воспитание в школе: опыт и поиск новых путей повышения эффективности. *Учитель Башкортостана*. 2020; Т. 1008, № 2: 88 – 94.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons doc LAW 140174/
2. Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody/ Gosudarstvennaya programma, utverzhdennaya Pravitel'stvom Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493. Available at: http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkHljsKAErrx2dE4q0ws.pdfc
3. Gurov V.N., Ivancova N.A., Mazitov R.G. *Sovremennaya innovacionnaya shkola v megagorode: proektirovanie i realizaciya modeli*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2018.
4. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V., Gurov D.V. Innovacionnaya setevaya klasternaya pedagogicheskaya laboratoriya: opyt raboty s municipalitetami po patrioticheskomu vospitaniyu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 159 – 160.
5. Gurov V.N., Islamov R.R. Setevaya innovacionnaya klasternaya pedagogicheskaya laboratoriya v kontekste patrioticheskogo vospitaniya obuchayuschejsya molodezhi. *Innovacii v obrazovanii*. 2019; № 2: 107 – 114.
6. Gurov V.N., Islamov R.R. Patrioticheskoe vospitanie obuchayuschejsya molodezhi v municipalitete i otdel'nyh obrazovatel'nyh organizaciyah (innovacionnyj proekt). *Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze*: materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2017.
7. Gurov V.N., Islamov R.R., Minyazeva A.E. Patrioticheskoe vospitanie v shkole: opyt i poisk novyh putej povysheniya `effektivnosti. *Uchitel' Bashkortostana*. 2020; T. 1008, № 2: 88 – 94.

Статья поступила в редакцию 05.05.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00553

Gadzhieva P.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
Serkerova N.K., *senior teacher, Department of Musicology, Choral Conducting and Methods of Music Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
Kotsenko V.N.*, postgraduate, Department of Education and Psychology, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: kotsenko.vsv@gmail.com*

REALIZATION OF SOCIAL PROJECT IDEAS IN THE PROCESS OF FORMING A MILITARY-PATRIOTIC ORIENTATION OF STUDENTS BASED ON THE INTERACTION OF PUBLIC ASSOCIATIONS AND EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. In this article, with the help of numerous studies in the field of social engineering and practical experience of implementing social projects, the authors show urgency of involving youth in the activities for the implementation of projects, whose task is the education of the younger generation in the spirit of patriotism, respect for elders, love for the environment, respect for historical past of their country. The work describes features of social projects in the development of civil responsibility and civic duty to the veterans. Immersion in the project will require the teacher to fully understand all the psychological and educational mechanisms of influence on students. During the work, the most difficult for a teacher is to perform the role of an independent consultant. Project tasks are embedded in educational activities and change the type of relationship between student and teacher, contribute to creating conditions for successful socialization of students, forming their patriotism.

Key words: **social design, education, citizenship, patriotism.**

П.Д. Гаджиева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
Н.К. Серкерова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
В.Н. Коценко*, аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: kotsenko.vsv@gmail.com*

РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В данной статье, опираясь на многочисленные исследования в области социального проектирования и практический опыт реализации социальных проектов, обосновывается актуальность вовлечения молодежи в деятельность по реализации идей проектов, целью которых является воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма, уважения к старшим, любви к окружающей действительности, бережного отношения к историческому прошлому своей страны; описаны возможности социальных проектов в развитии гражданской ответственности и гражданского долга перед ветеранами ВОВ. Погружение в проект потребует от преподавателя глубокого осознания всех психолого-педагогических механизмов влияния на обучающихся. В ходе проектирования самым трудным для преподавателя является выполнение роли независимого консультанта. Проектные задачи, встраиваясь в воспитательную деятельность, меняют тип взаимоотношений между студентом и педагогом, способствуют созданию условий для успешной социализации студентов, формированию у них патриотизма.

Ключевые слова: **социальное проектирование, воспитание, гражданственность, патриотизм.**

Кардинальные социально-экономические и политические изменения, происходящие в стране, все больше демонстрируют актуальность дальнейшего совершенствования института социального управления, на который возлагаются сложнейшие задачи по сознательной, целенаправленной трансформации всех форм общественной жизни государства. В этих условиях объективно возрастает роль социального проектирования, которое все больше начинает восприниматься как специальный предмет науки, познания и специальных технологий [1 – 8].

В то же время, согласно педагогическим, психологическим, социологическим исследованиям, современное поколение студентов существенно отличается от своих предшественников. Молодые люди, которые сейчас составляют основу студенчества, выросли в период процесса перехода от индустриального общества к информационному, в период реализации социально-экономических реформ [7]. Благодаря этому современная молодёжь обладает в достаточной степени высокой приспособляемостью к постоянно изменяющимся условиям социальной, экономической среды и повышенной восприимчивостью к их негативным компонентам.

Как отмечает Нефедьева А.А. [4], которая проводила опросы с целью разработки психолого-педагогического портрета современного студенчества, многие современные студенты стремятся к новым знаниям, к раскрытию личностного потенциала за период обучения, для этого вузах и колледжах созданы все необходимые условия для формирования профессиональных компетенций, коммуникативных навыков, для активного участия в жизни своего колледжа или вуза. В наибольшей степени для достижения вышеобозначенных целей подходит социальное проектирование. Оно направлено на всестороннее развитие студенческой молодёжи. Как показывает анализ опыта применения социального проектирования в вузах страны, можно сказать, что оно способствует активному становлению личности молодых людей, их социальному развитию и включению в социальную жизнь страны (см. табл. 1).

Также социальное проектирование способствует:
- адаптации студентов в студенческом коллективе;
- самостоятельности и инициативы;
- развитию творческих способностей;
- умению видеть проблему и принимать решения;
- активному формированию коммуникативных навыков [1].

Социальное проектирование нередко совмещается с разработкой планов социального развития современных вузов.

Таблица 1

Психолого-педагогическое влияние социального проектирования на личность студента

№	Система комплексного влияния и педагогических возможностей социального проектирования
1.	способствует интенсивному нравственному, психофизическому, интеллектуальному развитию студентов
2.	созданию условий для развития потенциальных способностей, связанных с взаимодействием с социумом
3.	создание условий для поиска собственного призвания и места в социуме
4.	включение студентов в систему общечеловеческих нравственных ценностей
5.	формирование и удовлетворение их деятельностных и познавательных запросов и потребностей
6.	создание условий для самоопределения, творческого самовыражения и непрерывного образования

В качестве примера приведем один из проектов, составленных студентами факультета управления и права ФГБОУ ВО ДГПУ для участия в конкурсе грантов «Моя страна, моя Победа» [2].

В наступившем 2020 году отмечается всероссийский праздник, посвященный празднованию 75-летия Великой Победы над фашистской Германией. Можно без преувеличения сказать, что это масштабное событие. В этой связи необходимо дать возможность всем ветеранам высокогорного Дагестана в очередной раз почувствовать себя героем той самой победоносной войны, показать им, что подрастающее поколение гордится ими и готово следовать их примеру [2].

«В настоящее время в состав сельских местностей Дагестана входит 701 сельская администрация. Это огромная целевая аудитория, которая приняла активное участие в праздничных мероприятиях юбилейного года Победы, включая все сельские территории» [2, с. 77]. Основная проблема, на решение которой направлен проект «Шефство над ветеранами», – это отсутствие достаточного внимания подрастающего поколения к героям войны, ветеранам. Не всегда принимаются достаточные меры для оказания ветеранам необходимой помощи

и моральной поддержки. В рамках реализации проекта планируется охватить более 40 сельских территорий высокогорного Дагестана (по особому плану). И планируется проведение ряда воспитательных мероприятий, нацеленных на формирование чувства патриотизма и бережного отношения к историческому прошлому своей страны [2].

В качестве примера можем привести следующие мероприятия, в рамках реализации идей проекта (табл. 2):

Таблица 2

Система воспитательных мероприятий, в рамках реализации идей социального проектирования

№	Мероприятия
1.	привлечение социально-активной молодёжи к реализации идей проекта «Шефство над ветеранами»: изучение статистических данных, выявление ветеранов и тружеников тыла, проживающих на территории высокогорного Дагестана (в рамках проекта проведение социологического опроса: «В твоем ауле есть ветеран?», затем – закрепление за волонтерскими отрядами шефство над отдельными ветеранами
2.	Акция «Помощь ветерану» (в рамках шефской помощи посещение ветеранов на дому с целью оказания необходимой поддержки и помощи: набрать воду, расколоть дрова, уборка в доме и во дворе, покупка лекарств, продуктов, отремонтировать крышу, покрасить забор и др.)
3.	Организация и проведение уроков Победы с участием ветеранов, индивидуальная медицинская консультация на дому (с привлечением ведущих специалистов РД, Акция «Праздник на дому» (вручение именных подарков, портретов ветеранов, цветов)

На основании вышеизложенного следует отметить, что в свете реализации плана проекта повышается значимость патриотического воспитания учащихся молодежи.

Рассмотрим, как идеи социального проектирования реализуются совсем в другом регионе страны – в Подмосковье. В Подмосковье активное внимание уделяется военно-патриотическому воспитанию учащихся. В конце 2017 года в г. Раменском был открыт первый Центр казачьей культуры “Вольная станица” [5]. Его основные задачи заключаются в следующем (табл. 2):

- формировать осознанное отношение к Отечеству, его прошлому, настоящему и будущему на основе исторических ценностей и роли России в судьбах мира и значимость казачества в Российской истории;
- развивать гражданственность и патриотизм учащейся молодёжи;
- развивать и углублять знания об истории и культуре казачества на Подмосковной земле;
- формировать у учащихся чувство гордости за героическое прошлое своей Родины и др.

С момента возрождения пропаганды казачества на Руси патриотическая идея обогатилась новым содержанием. В практическом возрождении казачества самое активное участие принимают потомственные казаки – хранители традиций. Работа Центра «Вольная станица» показывает возможность увидеть и услышать единомышленников и близких по духу и культуре людей, дарит веру, что традиции не гаснут, что их стоит возрождать и выносить в народ. Приток молодежи (около 300 человек) – самый главный показатель работы Центра «Вольная станица» [6 – 8], осуществляющего реализацию плана мероприятий, проведенных в процессе взаимодействия с образовательными учреждениями Раменского района в 2017 – 2019 гг. (Многие мероприятия в 2020 году были сокращены в связи распространением коронавирусной инфекции, вызванной COVID-19) (табл. 3):

Таким образом, из всего вышесказанного, мы приходим к выводу о том, что решение проектных задач не является еще одной педагогической техникой, которая может быть элементарно приобщена к уже существующим учебным, практическим, исследовательским или творческим задачам. Проектные задачи, встраиваясь в воспитательную деятельность, меняют тип взаимоотношений между студентом и педагогом, способствуют созданию условий для успешной социализации студентов, формированию у них патриотизма.

Таблица 3

Опыт взаимодействия Центра казачьей культуры “Вольная станица” с образовательными учреждениями Раменского района Московской области

Дата	Вид мероприятия	Охват участников
Февраль 2017	Участие в IV Международном ежегодном фестивале «Песни огненных дорог им. А.В. Маргелова» в номинации «Стихи о войне»	воспитанники, кадеты, казаки – участников 82 чел., зрителей – 1 000 чел.
Февраль 2018	Концерт патриотической песни 23 февраля в/ч п. Удельная	участников 15 чел., зрителей – 150 чел.
Февраль, 2 – 18	Проведение Масленицы на озере Пионер, охрана казачьих патрулей, уборка территории от снега, казачья уха, жареная рыба, чай, блины, пироги	участников 56 чел., зрителей – более 600 человек, в том числе студенческая молодёжь из Гжельского государственного университета и колледжа при Гжельском государственном университете
Март 2018	Проведение праздника 8 марта на площади Центра «Вольная станица»	участников 25 чел., зрителей – более 70 чел., в том числе студенческая молодёжь из Гжельского государственного университета и колледжа при Гжельском государственном университете
Февраль 2019	Проведение урока мужества в образовательном учреждении Московской области «Раменский колледж»	участников 7 чел., зрителей 90 чел.
Февраль 2019	Проведение фотовыставки «Взгляни войне в глаза» в Гжельском Государственном Университете	участников 6 чел., зрителей – около 100 чел.
Февраль 2019	Проведение уроков мужества для студентов колледжа Раменского филиала Жуковского авиационного техникума имени В.А. Казакова, с выставкой оружия, демонстрацией фильма «Брат на брата» А. Рогаткина, диалогом	участников 11 чел., зрителей – 60 чел.
Март 2019	Участие в прыжках с парашютом группой воспитанников Центра казачьей культуры и студентами колледжа «Раменский политехнический техникум» Московской области на аэродроме Волосово в Чеховском районе Подмосковья	участники – 20 воспитанников

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи как необходимое условие развития общества. *Актуальные проблемы науки и практики: Гатчинские чтения- 2019*: сборник: VI Международной научно-практической конференции. Гатчина, 2019: 41 – 45.
2. Гаджиева П.Д., Серкерова Н.К. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи средствами социального проекта. *Символ науки*. 2020; № 3: 77 – 78.
3. Насонова Т.Г. *Подготовка студентов к социальному проектированию в учебном процессе вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Брянск, 2005.
4. Нефедьева А.А. Психологический портрет современного студента в образовательном процессе. *Вестник науки и образования*. 2015; № 4 (6): 201 – 204.
5. *В Подмосковье открыли первый центр казачьей культуры*. Available at: https://mosreg.ru/sobytiya/novosti/news-submoscow/v-podmoskove-otkryli-pervyy-centr-kazacheykultury
6. Коценко В.Н. Понятие «патриотизм» как интегративное качество личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 268 – 269.
7. Коценко В.Н. Педагогические возможности музеев и общественных объединений в процессе формирования патриотической направленности студенческой молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 41 – 43.
8. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Gadzhieva P.D. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie molodezhi kak neobhodimoe uslovie razvitiya obschestva. *Aktual'nye problemy nauki i praktiki: Gatchinskie chteniya-2019*: sbornik: VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Gatchina, 2019: 41 – 45.
2. Gadzhieva P.D., Serkerova N.K. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie molodezhi sredstvami social'nogo proekta. *Simvol nauki*. 2020; № 3: 77 – 78.
3. Nasonova T.G. *Podgotovka studentov k social'nomu proektirovaniyu v uchebnom processe vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Bryansk, 2005.
4. Nefed'eva A.A. Psihologicheskij portret sovremennogo studenta v obrazovatel'nom processe. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2015; № 4 (6): 201 – 204.
5. *V Podmoskov'e otkryli pervyj centr kazach'ej kul'tury*. Available at: https://mosreg.ru/sobytiya/novosti/news-submoscow/v-podmoskove-otkryli-pervyy-centr-kazachey-kultury
6. Kocenko V.N. Ponyatie «patriotizm» kak integrativnoe kachestvo lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 268 – 269.
7. Kocenko V.N. Pedagogicheskie vozmozhnosti muzeev i obschestvennyh ob`edinenij v processe formirovaniya patrioticheskoj napravlennosti studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 41 – 43.
8. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.

Статья поступила в редакцию 05.06.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00554

Umaev A.U., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Vocational Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umaev63@mail.ru*

Guzueva E.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: guzueva@mail.ru*

Vazkaeva S.S.-A., *senior teacher, Department of Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sveta.vaz.75@mail.ru*

PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER IN CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF INFORMATION TECHNOLOGIES. The article studies the professional activity of the teacher in the development of information technology, the concept of ICT tools of the professional activity of the teacher, which is based on the fact that the important goals and tasks of informatization of the professional activity of the teacher is to launch a new course of the educational process, is disclosed. ICT tools in the hands of a teacher are being transformed from technical training tools to tools for building an electronic educational environment. It is in it that a complex of conditions is formed that change the learning process.

Key words: **teacher, pedagogical activity information technologies, ICT, electronic educational environment.**

А.*У. Умаев,* *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: umaev63@mail.ru*

Э.Р. Гузуева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: guzueva@mail.ru*

С.С.-А. Вазкаева*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sveta.vaz.75@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье изучена **профессиональная деятельность педагога в условиях развития информационных технологий,** раскрыто понятие ИКТ-инструменты профессиональной деятельности педагога, которое основывается 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.

Ключевые слова: **педагог, педагогическая деятельность, информационные технологии, ИКТ, электронная образовательная среда.**

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 [1 – 8].

ИКТ – это широкое понятие, которое включает в себя системы, процессы, людей, вовлеченных в коммуникацию посредством технологий.

Информационно-коммуникационные технологии все больше проникают в различные сферы образовательной деятельности. Этому способствуют информатизация общества, необходимость изменения подготовки специалистов и распространение в образовательных организациях современной компьютерной техники и программного обеспечения.

Современные тенденции в обществе, стремительное развитие образования, изменение структуры и содержания деятельности всех социальных институтов поставили перед образованием совершенно новые задачи.

Российское образование в современном мире вошло в период основательной качественной трансформации, где одной из приоритетных в этой области явилась задача подготовки педагогических кадров, способных эффективно работать в совершенно новых, динамичных условиях современного Российского образования.

Особым видом профессиональной деятельности педагога является педагогическая деятельность.

Объектом педагогической деятельности является процесс развития людей разного возраста – от воспитанников дошкольных образовательных учреждений и учащихся школ до обучающихся в высших учебных заведений и учреждениях дополнительного образования.

Предметом педагогической деятельности является организация образовательной деятельности обучающихся.

Педагогическую деятельность необходимо рассматривать как организационно-управленческую деятельность. Управлять означает принимать во внимание природу процесса. Управление процессом обучения учитывает определение места каждого участника процесса, его функций, 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 [4].

Компетентность педагога определяется развитием у него определенных качеств, а именно: педагогической эрудиции, педагогического целеполагания, педагогического мышления, интуиции, педагогической рефлексии. Любые изменения в профессиональной деятельности требуют от педагога овладение новыми компетенциями, что предполагает дополнительные усилия.

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, требований к целевым установкам, механизмам, средствам профессиональной подготовки будущих педагогов, повышению квалификации и переподготовке педагогов, появляются новые подходы в образовании.

С вступлением в силу «Закона об образовании в Российской Федерации» [1] закрепляются такие понятия, как электронное обучение и дистанционные образовательные технологии.

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, способствующих передаче по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников (статья 16, п.1).

Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования (статья 16, п. 2).

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 следующих целей:

1. Обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

2. Воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций.

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 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.

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 современными информационным обществом. Использование информационных технологий в образовательном процессе в рамках электронной информационно-образовательной среды изменяет стратегию образования, придает ему инновационный характер и выводит его на совершенно новый, качественный 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 использовать ее возможности в образовательных, коммуникационных, 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 [2].

Требования ФГОС (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413) к кадровым условиям реализации основной образовательной программы включают в себя следующие составляющие:

– использовать возможности ИКТ, работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием;

– в организации, осуществляющей образовательную деятельность, реализующей основную образовательную программу, должны быть созданы условия для: реализации электронного обучения, применения дистанционных образовательных технологий, а также сетевого взаимодействия с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, обеспечивающими возможность восполнения недостающих кадровых ресурсов. На сегодняшний день во многих школах функционирует электронная образовательная среда, с помощью которой стало возможным автоматизация методических и педагогических задач.

Электронная образовательная среда – это совокупность электронных информационных ресурсов, электронных образовательных, информационно-коммуникационных технологий, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса.

Таким образом, ИКТ-инструменты профессиональной деятельности педагога основываются 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.

Библиографический список

1. *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/
2. Институт информационных технологий в образовании ЮНЕСКО. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании*. Available at: http://rusere.ru/upload/ikt-edu.pdf
3. Грешилова И.А. Андрагогические принципы обучения в контексте инновационных образовательных технологий. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. 2012; Т. 10, № 2: 38 – 40.
4. Дьяконов Б.П., Игошев Б.М. Новые профессиональные роли педагога в современной информационно-образовательной среде. *Вестник ЧГПУ*. 2014; № 5: 59 – 69.
5. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н., Сорокопуд Ю.В. Структура и содержание кодекса профессиональной этики педагога в контексте практической реализации гуманистических идей в образовательной практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 4 (65): 159 – 160.
6. Ахмедова Э.М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 310 – 312.
7. Ахмедова Э.М., Недоповз И.И. Использование технологии кейс-стади в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 312 – 314.
8. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. *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/
2. Institut informacionnyh tehnologij v obrazovanii YuNESKO. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii*. Available at: http://rusere.ru/upload/ikt-edu.pdf
3. Greshilova I.A. Andragogicheskie principy obucheniya v kontekste innovacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya*. 2012; T. 10, № 2: 38 – 40.
4. D'yakonov B.P., Igoshev B.M. Novye professional'nye roli pedagoga v sovremennoj informacionno-obrazovatel'noj srede. *Vestnik ChGPU*. 2014; № 5: 59 – 69.
5. Dubovickij I.N., Uvarova N.N., Sorokopud Yu.V. Struktura i soderzhanie kodeksa professional'noj `etiki pedagoga v kontekste prakticheskoj realizacii gumanisticheskih idej v obrazovatel'noj praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 4 (65): 159 – 160.
6. Ahmedova `E.M. Aktual'nye aspekty ispol'zovaniya tehnologii intellekt-kart (mind-map) v pedagogicheskom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 310 – 312.
7. Ahmedova `E.M., Nedopovz I.I. Ispol'zovanie tehnologii kejs-stadi v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 312 – 314.
8. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.

Статья поступила в редакцию 04.06.20

УДК 37.371.3 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00555

Shaaly A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuvan State University, scientific secretary of the State budgetary scientific institution of the Ministry of education and science of the Republic of Tuva "The national school development Institute" (Kyzyl, Russia), E-mail: alyashaaly@yandex.ru*

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN BASED ON TRADITIONAL FAMILY VALUES OF THE TUVAN PEOPLE. The work studies value of the family and traditional family values of the Tuvan people in the spiritual and moral education of students. It is noted that there is a need to change the attitude to the family as a social and personal value, which is a powerful factor in the formation of personality, the transfer of social experience, cultural heritage, ethno-cultural traditions, affirming the values of the family to the modern way of life in society. The paper reveals the family values-meanings and values-waiting: family, man, labor, health, language, nature, culture, education, patriotism on the example of traditional family values of Tuvan people. Spiritual and moral consciousness, feelings and behavior are formed primarily in the family, where the development and education of the personality is provided by the whole family way. According to the author, these values represent a summary model of spiritual and moral development and education of schoolchildren as the representatives of the ethnos and citizens of Russia.

Key words: **family value, traditional family values, family, man, labor, health, language, nature, culture, education, patriotism.**

А.С. Шаалы*, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: alyashaaly@yandex.ru*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ ТУВИНСКОГО НАРОДА

Статья посвящена рассмотрению роли традиционных семейных ценностей тувинского народа в духовно-нравственном воспитании учащихся. Отмечается, что возникает необходимость изменения отношения к семье как социальной и личностной ценности, выступающей мощным фактором формирования личности, передачи социального опыта, культурного наследия, этнокультурных традиций, воздействующей на современный образ жизни человека в обществе. В ней раскрываются семейные ценности-значения и ценности-ожидания: семья, человек, труд, здоровье, язык, природа, культура, образование, патриотизм на примере традиционных семейных ценностей тувинского народа. Как считает автор, данные ценности представляют собой суммарную модель духовно-нравственного развития и воспитания школьников как представителей этноса и граждан России.

Ключевые слова: **ценность семьи, традиционные семейные ценности, семья, человек, труд, здоровье, язык, природа, культура, образование, патриотизм.**

Актуальность обращения к традиционным семейным ценностям определяется с утратой у детей и молодежи традиционного восприятия ценности семьи как очага духовности и нравственности в связи с формированием у них новой системы ценностей, основанной на приоритете индивидуалистического «Я». Такое отношение не всегда может гарантировать полноценное выполнение семьёй своих функций, которое является необходимым условием для сохранения преемственности поколений, развития личности на базовых духовно-нравственных ценностях семьи.

В связи с этим остро стоит вопрос об изменении отношения к семье как социальной и личностной ценности, выступающей мощным фактором формирования личности, передачи социального опыта, культурного наследия, этнокультурных традиций, оказывающей воздействие на современный образ жизни человека в обществе.

В рамках нашей статьи следует ответить на вопрос: в чем заключается ценность самой семьи (семья как ценность) и традиционных семейных ценностей в духовно-нравственном воспитании учащихся? Ценность семьи в том, что она особенно дорога нам: мы находим в ней смысл жизни, потому что она создает почву для освоения мира культуры – родной, российской и мировой, человека и общества, внутрисемейных, родственных и межпоколеннных отношений.

Семья значима для каждого из нас, потому что мы учимся быть человеком в семье, в ней формируются отношения к себе, к своим родным и близким, народу, родине, природе, труду, образованию, к своему здоровью и многому другому. В связи с этим семья представляет собой ценностный объект, который наделен особым значением в личном и общественном сознании, обладающий нравственными качествами (значениями).

А.С. Логачева определила, что на основе потребностей и интересов формируются материальные, духовные и социально-политические ценности [1]. Восприятие и осознание детьми и молодежью семьи как ценности зависит от реализации потребности быть полезным семье, в ощущении себя ее членом, возможности заниматься тем или иным видом деятельности, нравственной готовности поступать в соответствии с семейными ценностями, устойчивого поведения в соответствии с убеждениями в ценности семьи и семейных ценностей-ожиданий.

Традиционные семейные ценности понимаются нами как результат взаимодействия субъектов социума на продолжительном этапе развития общества с устоявшимися этическими нормами, установками, признанными в этом этносоциокультурном пространстве, как совокупность ценностей-значений, направленных на сохранение целостности института семьи, становления гражданских отношений.

Духовно-нравственное сознание, чувства и поведение формируются в первую очередь в семье, где развитие и воспитание личности обеспечивается всем семейным укладом, отношениями человека к себе, к родным и близким, другим людям, природе, обществу, государству. Отношение к семейным ценностям является индикатором аксиологического и морально-нравственного состояния общества и государства. Учитывая данное положение, нами была определена следующая неразрывная цепочка традиционных семейных ценностей: семья – человек – труд – здоровье – язык – природа – культура – образование – патриотизм.

Попытаемся дать обобщенную характеристику указанным ценностям. Во главе представленных ценностей стоит семья. В этом заключается ее этнопедагогический статус в народе, обществе и государстве: передача духовно-нравственных ценностей от поколения к поколению, родительство, родство, социальные, этносоциальные функции, формирование личности, народа – этноса, российской нации, осуществление первичной социализации. Семья является посредником между индивидуумом и государством, человеком и народом – нацией, формирует и регулирует межэтнические отношения. Что же касается особенно сегодняшней сложной эпидемиологической ситуации, то человек в это сложное для России время находит в семье защиту и спасение.

Удивительна этимология слова *семья* в тувинском языке – сложное слово *өг-буле. Өг* – войлочная юрта, *буле* – «становиться чуть теплым» [2]. Можно предположить, что лексическое значение этого слова восходит к «*чылые* өг» – тёплая юрта. Юрта – выдающееся творение древних кочевых народов Центральной Азии. Современная наука считает, что юрта всеми своими частями и целостным видом при помощи глубоких символов повторяет строение Вселенной, является миниатюрной моделью всего мироздания согласно миропониманию наших предков. Исследование философии юрты – тема отдельной статьи.

Обратим внимание лишь на организацию внутреннего пространства юрты. Убранство юрты глубоко символично и соответствует представлениям древних кочевников о гармонии межличностных семейных и общественных отношений, предписанных правилами поведения в юрте: каждому члену семьи, каждому гостю в юрте отводится определённое место по старшинству и статусу в семье и обществе. Существует целая этикетная система поведения членов семьи, входа, выхода, встречи и проводов гостей, поведение детей в юрте, ночлега путника и многое другое – аальный этикет [3]. Отсюда можно понять, насколько теплые и внимательные внутрисемейные и общественные отношения складываются в юрте, сплачивающей семью, род, народ, обладающей собирательной функцией всего комплекса духовно-нравственных ценностей традиционной семьи. Созидательницей семейных ценностей и хранительницей домашнего очага, как и у многих народов, является женщина-мать.

В традиционной этической культуре тувинцев существует культ матери. В нем выражена педагогическая оценка ее «тысячелетней мудрости, понимающей, призывающей, использующей физические, педагогические, нравственные силы отца, деда, бабушки» [4].

С культом матери неразрывно связан культ ребенка – священность дитя. В семье рождается человек, формируя в себе ценностные, моральные ориентиры личности как субъекта деятельности и социальных отношений, самовоспитания и самосовершенствования.

В связи с этим и в нашей Концепции определена следующая ценность: Человек как высшая форма проявления материи, высшее творение природы, наделенное чувством (мыслью), сознанием и поведением.

Как гласит тувинская пословица, *«Аът болуру – кулунундан. Кижи болуру – чажындан».* – «Конь вырастает из жеребенка. Человек – из малого ребенка» [5, с. 17]. С колыбельной матери, ее наставлений о совершенстве человека ребенок начинает познавать окружающую действительность, учится быть неразрывной частью своей семьи, взаимодействовать с родственниками, чувствовать свою причастность и ответственность за благополучие своей семьи. Все это до-

стижимо при неразрывной связи с матерью и отцом, со старшими сородичами и выражается в способности воспринимать и принимать их наставления и заботы, разделять их тревоги.

В них ценности-ожидания: любовь к людям, ко всему живому сочетается с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, гуманизмом, готовностью оказывать помощь, пониманием ценности и неповторимости каждого человека, неприкосновенности человеческой жизни, стремлением к миру, согласию, добрососедству, умением проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям.

В этой связи важно отметить, что с культом матери и ребенка в особый ряд можно выделить и культ предков. Уважение старших рождается на благодатной почве добра и почитания, любви и привязанности к родным и близким. Все вышесказанное подтверждает ценность семьи и семейных ценностей, где ребёнок – мерила всех вещей. Для тувинца основное богатство – дети, второе – скот, третье – образование.

Дети уже с раннего возраста, на обряде подстригания родовых волос в трехлетнем возрасте, получают от родственников в дар скот, обычно дарят детёнышей домашних животных: жеребенка, козленка, ягненка, чтобы приобщить растущего ребенка к труду, традиционному хозяйству предков – скотоводству, чтобы он научился уходу за скотом, который в будущем становился основой для создания своей семьи. Это видно из сокровенного благопожелания почтенных предков, в котором – мечты о здоровом, трудолюбивом и благополучном поколении, наделенного нравственностью:

Долгожителем пусть будет!
Большое счастье пусть ему будет!
До седых волос пусть живет,
Белобородым, седоголовым пусть будет!
Чтоб родня была из пяти районов,
Скот чтоб был пяти видов,
Сокровищем пусть владеет,
Вежливым и разумным пусть будет!
Самое лучшее имущество человека у него пусть будет! [6, с. 5].

Такое благопожелание мог произносить почитаемый в народе дедушка или дядя по линии матери. Здесь подразумевается ценность труда, без чего растущий человек не стал бы благополучным в жизни, благодаря чему он создает благо для семьи, рода и народа. Ценность труда превыше всего: *«Ажылынга кызымак – амыдыралга ынак».* – «Кто любит труд, тот любит жизнь». Так говорят в народе. Атмосфера внутрисемейной жизни приучает ребенка к осознанию труда как самого долга человека и источника удовлетворения его физиологических, материальных и духовных потребностей: *«Сагышты ыры-биле ажыдар. Чаяанны ажыл-биле ажыдар».* – Душа раскрывается в песне. Способности – в труде» [7, с. 15, с. 48].

Следующая семейная ценность – здоровье. Трудиться во благо своей семьи может здоровый духом и телом человек. Высказывание *«Бак сагыш башка халдаар».* – «Плохая мысль самому повредит» – этому подтверждение. Необходимо жить благими намерениями – вести здоровый образ жизни.

Каждый народ на протяжении своей многовековой истории накопил богатейший опыт в воспитания здорового человека. Тувинцы, как и любой народ, задолго до рождения ребёнка начинают заботиться о его физическом, интеллектуальном и нравственном воспитании – будущая мать окружена всеобщим вниманием и заботой. Её предостерегают от волнений, тревог, беспокоятся о здоровом питании и отдыхе – всячески ее оберегают. Всё это делается, чтобы ребёнок родился физически и психологически здоровым человеком.

Уже с 3 лет мальчиков начинают обучать троеборью: борьбе хүреш, стрельбе из лука и конным скачкам. По примеру отца, известных борцов, лучников и наездников воспитывается ловкость, выносливость, воля к победе, смелость, самообладание, решительность, уверенность в себе, выдержка и дисциплинированность.

Особое место в известной триаде мужской доблести занимает хүреш как особый вид народного спорта в общей системе физического воспитания и духовно-нравственных ценностей тувинцев. Феномен борьбы хүреш в том, что она выступает средством комплексного воздействия не только на хурешистов, но и на всех – зрителей, родных и близких, родовых сообществ и других восхищаться красотой «танца орла», приемов, телосложением и благородством победителя. Здесь воедино скрепляются физические и духовные силы победителя и побежденного.

В связи с этим неслучайно наши предки уделяли особое внимание физическому и нравственному совершенствованию детей с раннего возраста, поощряли игры на свежем воздухе, купание в горных реках, хождение босиком по родной земле, лазание по деревьям и горам, скачки верхом на необъезженных скакунах – всё это формировало здоровый дух человека. При этом предостерегали от человеческих «недугов», наставляли: *«Бак келзе, туттунма. Эки келзе, салдынма».* – «За плохое не держись. Хорошее не отпускай» [8, с. 19].

К.Д. Ушинский определят родной язык лучшим истолкователем окружающей ребенка природы и жизни, поскольку он является «полнейшим отражением родины и духовной жизни народа» [9]. Духовная жизнь народа отражается на родном языке. Понимая значимость родного слова как фактора формирования традиционных семейных ценностей, мы считаем, что язык (родной) в содержании нашей Концепции является духовной ценностью. Народный писатель Республики Тыва А.А. Даржай в своем стихотворении, как заповедь, оставил сегодняшним и будущим поколениям наказ: «Тувинский язык, тувинский народ, тувинская земля – вот три камня твоего очага, мой сын».

Непреходящая ценность родного языка в том, что мы на нем думаем, разговариваем, выражаем свои мысли и через него изучаем другие языки, делаем мир богаче, разнообразнее – познаем мировые культуры.

На родном языке народов России, мира функционируют и развиваются культуры, формируются общечеловеческие ценности.

Культура (традиционная) является ценностью.

Кто не знает свою родную культуру, тот не примет и не поймет культуру других народов (например, в контексте деятельности национальных культурных центров – тувинской и русской, краеведческих клубов, детских и молодёжных общественных объединений, организаций историко-культурной, этнографической и философской направленности), не будет способствовать созданию поликультурной образовательной среды.

В культуре особое место занимает природа как семейная ценность и фактор формирования этнической картины мира. *«Чер – ием, Дээр – адам».* – «Земля – Мать, небо – Отец». В традиционной культуре тувинцы беспрекословно соблюдали правила и нормы поведения по отношению к земле, священным родовым местам: источникам – аржаанам, оваа, девяти священным горам (культ родовых мест), не позволяли себе осквернять Землю. Древний постулат наших предков – брать от природы только по потребностям, не разрушая. Не бросать мусор, кто загрязняет окружающую среду – грязный душой, у наших предков был священный долг – всегда содержать в чистоте свою семейную, родовую территорию, везде должна быть чистота и порядок.

Человек, поднимающийся по лестнице родной культуры в диалоге с другими культурами, может понять общее, отличительное и специфическое в культурах благодаря непрерывному образованию на протяжении всей своей Жизни. Образование, являющееся частью культуры, исторически являлось одной из основных ценностей, получаемых путем целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах личности, семьи, общества и государства, выступает необходимым условием воспроизводства культуры.

Замыкающей ценностью в вышеприведенной цепочке традиционных семейных ценностей выделен патриотизм (родинопочитание) – любовь к своей малой родине, к своему народу, России, служение Отечеству; воспитание молодого поколения в духе любви к своей родной земле, стране, воспитание чувства гордости за Отечество, ответственности за укрепление единого российского государства на духовно-нравственной основе, без чего невозможно привитие и развитие патриотических чувств, сознания и поведения. У каждого человека есть своя земля, своя территория, как она есть у каждого народа, которую он обязан чтить, облагораживать, защищать. Указанная ценность интегрирует в себе всё: и семью, и человека, и здоровье, и труд, и язык, и природу, и культуру.

Таким образом, традиционная семья – абсолютная ценность во все времена и у всех народов, начало любви, единения; совместной жизни, авторитета, дисциплины; первичная сфера самопознания и других культурных традиций народов; суммарная модель духовно-нравственного воспитания личности. В ней формируются традиционные семейные ценности, перерастающие в базовые духовно-нравственные ценности воспитания гражданина России. Сегодня перед всеми, кому небезразлично будущее наших детей, – родительской, педагогической, родовых сообществ, общественностью стоит социально значимая цель: создать благоприятные условия для духовно-нравственного воспитания детей и молодежи на традиционных семейных ценностях.

Библиографический список

1. Логачева А.С. *Этническое самосознание (на примере хакасского народа).* Абакан. Хакасское книжное издательство, 2009.
2. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка.* Новосибирск: Наука, 2000; Т. I.
3. Сундуй Г.Д. *Прогрессивные идеи и опыт народной педагогики в нрав-ственном воспитании младших подростков.* Диссертация кандидата … педагогических наук. Москва, 1993.
4. Волков Г.Н. *Педагогика жизни.* Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1989.
5. Будуп Б.К. *Пословицы и поговорки тувинского народа.* Кызыл: Тувинское книжное издательство имени Ю.Ш. Кюнзегеша, 2017.
6. Кыргыс З.К. *Обрядовая поэзия.* Кызыл: Тувинское книжное издательство имени Ю.Ш. Кюнзегеша, 2017.
7. Будуп Б.К. *Пословицы и поговорки тувинского народа.* Кызыл: Тувинское книжное издательство имени Ю.Ш. Кюнзегеша, 2017.
8. Будуп Б.К. *Пословицы и поговорки тувинского народа.* Кызыл: Тувинское книжное издательство имени Ю.Ш. Кюнзегеша, 2017.
9. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. *Собрание сочинений:* в 11 т. Москва – Ленинград, 1948; Т. 2.

References

1. Logacheva A.S. *`Etnicheskoe samosoznanie (na primere hakasskogo naroda)*. Abakan. Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2009.
2. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka.* Novosibirsk: Nauka, 2000; T. I.
3. Sunduj G.D. *Progressivnye idei i opyt narodnoj pedagogiki v nrav-stvennom vospitanii mladshih podrostkov*. Dissertaciya kandidata … pedagogicheskih nauk. Moskva, 1993.
4. Volkov G.N. *Pedagogika zhizni.* Cheboksary: Chuvashskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1989.
5. Budup B.K. *Poslovicy i pogovorki tuvinskogo naroda.* Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo imeni Yu.Sh. Kyunzegesha, 2017.
6. Kyrgys Z.K. *Obryadovaya po`eziya.* Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo imeni Yu.Sh. Kyunzegesha, 2017.
7. Budup B.K. *Poslovicy i pogovorki tuvinskogo naroda.* Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo imeni Yu.Sh. Kyunzegesha, 2017.
8. Budup B.K. *Poslovicy i pogovorki tuvinskogo naroda*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo imeni Yu.Sh. Kyunzegesha, 2017.
9. Ushinskij K.D. O narodnosti v obschestvennom vospitanii. *Sobranie sochinenij*: v 11 t. Moskva – Leningrad, 1948; T. 2.

Статья поступила в редакцию 04.06.20

УДК 373.3.016 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00556

***Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Rybin D.N.,** Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Barnaul Law Institute MIA RF (Barnaul, Russia), E-mail: pescados@inbox.ru*
***Nikurdina I.I.,** Head of MBDOU "Kindergarten No. 223" (Barnaul, Russia), E-mail: inikurdina@mail.ru*

EFFICIENCY OF IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SPHERE AS A MEANS OF FORMING MOTIVATION OF TEACHING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN: RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY. The article presents results of studying the effectiveness of the implementation of the program for the development of the emotional sphere as a means of forming the motivation for teaching younger students. An analysis of the results obtained by the authors indicates a change in the level of external and internal motives after the implementation of our program for the development of the emotional sphere as a means of motivating the educational activity of elementary schoolchildren in correction classes. The authors also show that as a result of the use of special techniques and methods for generating learning motivation in children of primary schoolchildren of students in the system of correctional-developing education, positive motivational conditions develop, and the development of the emotional sphere favorably affected the educational activity of students, it is noted that, despite the specifics of development children, the well-being of the emotional sphere leads to increased motivation of schoolchildren.

Key words: **primary school children, learning motivation, development of emotional sphere.**

***О.А. Бокова,** канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Д.Н. Рыбин**, канд. психол. наук, доц., ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт МВД РФ» г. Барнаул, E-mail: pescados@inbox.ru*
***И.И. Никурдина**, зав. МБДОУ «Детский сад № 223», г. Барнаул, E-mail: inikurdina@mail.ru*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье представлены результаты изучения эффективности реализации программы по развитию эмоциональной сферы как средства формирования мотивации учения младших школьников. Анализ полученных авторами результатов говорит об изменении уровня внешних и внутренних мотивов после реализации составленной нами программы по развитию эмоциональной сферы как средства формирования мотивации учебной деятельности младших школьников классов коррекции. Авторы также указывают, что в результате использования специальных приемов и способов формирования мотивации учения у детей младших школьников, обучающихся в системе коррекционно-развивающего образования, развиваются позитивные мотивационные состояния, а развитие эмоциональной сферы благоприятно отразилось на учебной активности учащихся, отмечено, что, несмотря на специфику развития детей, благополучие эмоциональной сферы ведет к повышению мотивированности школьников.

Ключевые слова: **дети младшего школьного возраста, мотивация учения, развитие эмоциональной сферы.**

Современные социально-экономические условия развития общества выдвинули на первый план перед образовательными учебными заведениями разнообразные по содержанию, формам, методам, средствам обучения задачи: создание благоприятных условий для умственного, эмоционального и физического развития личности; развитие познавательной активности как условие формирования приёмов самостоятельной деятельности и самостоятельного мышления личности; потребность научного осмысления наиболее эффективных подходов к самостоятельному выбору информации и к её последующему использованию в изменяющихся условиях.

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, активной жизненной позиции [1 – 4]. Эмоциональный компонент выполняет особую функцию в структуре мотивации. Эмоция, возникающая в составе мотивации, играет важную роль в определении направленности поведения и способов его реализации. Эмоция – особая форма психического отражения, которая в форме непосредственного переживания отражает не объективные явления, а субъективное к ним отношение. Особенность эмоций состоит в том, что они отражают значимость объектов и ситуаций, действующих на субъект, обусловленную отношением их объективных свойств к потребностям субъекта [3; 4].

Наиболее острая проблема в области обучения детей связана с очевидной демотивированностью основного потока учащихся и, следовательно, с нарастающим снижением стандартов и базовых показателей обученности. Особенно значимой эта проблема является для системы коррекционно-развивающегося обучения, так как у младших школьников классов коррекции в силу различных отклонений эмоциональная сфера и мотивация учения не сформирована на должном уровне [5; 6].

Оценка результативности программы по развитию эмоциональной сферы как средства формирования мотивации учения младших школьников – основная задача анализа эмпирического исследования результатов опытно-педагогической работы. С целью анализа эффективности программы по развитию эмоциональной сферы и мотивации младших школьников классов коррекции, нами оценивался уровень её развития до и после проведения опытно-педагогической работы по развитию эмоциональной сферы как средства формирования мотивации учебной деятельности младших школьников классов коррекции.

Программа, составленная для диагностики развития эмоциональной сферы как средства мотивации учебной деятельности младших школьников, включающая методики, использовалась нами как на контрольном этапе, так и на констатирующем. Следовательно, по результатам итоговой диагностики можно выявить эффективность комплекса занятий по развитию эмоциональной сферы как средства формирования мотивации учебной деятельности младших школьников классов коррекции.

Разработанная нами программа опытно-педагогической работы состояла из двух взаимосвязанных частей: изучение и развитие эмоциональной сферы как средства мотивации учебной деятельности младших школьников в коррекционных классах и составление системы методических способов, направленных на развитие эмоциональной сферы как средства формирования мотивации младших школьников коррекционных классов.

В соответствии с целью и задачами исследования в процессе развития эмоциональной сферы как средства формирования мотивации младших школьников

коррекционных классов были выделены следующие этапы работы: констатирующий этап, на котором осуществлялась первичная диагностика развития эмоциональной сферы как средства формирования мотивации учения; формирующий этап, на котором развитие эмоциональной сферы как средства формирования мотивации учебной деятельности детей осуществлялось с помощью подобранных для этой цели дидактических приемов обучения и системы занятий, направленных на развитие эмоциональной сферы; контрольный этап, на котором проводилась повторная диагностика уровня развития эмоциональной сферы как средства формирования мотивации учения младших школьников классов коррекции.

Учёт индивидуальных особенностей мотивации школьников в процессе коррекционно-развивающей работы проводится нами в двух направлениях:

– анализ и учёт учителем существующих у детей (сложившихся в ходе их предыдущего развития) особенностей развития эмоциональной сферы как средства формирования мотивационной сферы и её сторон (смысла, мотивов, целей, эмоций и др.). В целях эффективности и неформального осуществления воспитательной работы такой анализ эмоциональной сферы, как средства мотивации должен осуществляться как по отношению к неуспевающим школьникам, так и по отношению к ученикам, поведение и успеваемость которых с внешней стороны благополучны и не вызывают тревоги;

– развитие, формирование у каждого школьника классов коррекции новых, более сложных и пока отсутствующих у него уровней и видов мотивации, развитие у них понимания и вербализации эмоций; активное воздействие педагога на индивидуальную мотивационную сферу и даже формирование индивидуальных различий школьников, как в учебной деятельности, мотивации, так и в эмоциональной сфере; воспитание индивидуального стиля учебной деятельности, обращение внимания на достоинства стиля работы каждого ученика, «культивирование» сильных сторон его мотивации, благополучно складывающихся на развитие личности.

Диагностика эмоциональной сферы осуществлялась на основе методики «Метод наблюдения как способ выявления уровня развития эмоциональной сферы». Диагностика изучения мотивации младших школьников включает в себя следующие методики: методика «Тройные сравнения», автор О.А. Милинис, методика «Незаконченное решение», автор О.А. Милинис, методика «Направленность на приобретение знаний», авторы Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова, методика «Представь себе…», автор О.А. Милинис, методика «Направленность на отметку», авторы Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова [7; 8; 9].

Требования, предъявляемые к организации опытно-педагогической работы, заключались в следующем: исследование проводилось в условиях реального образовательного процесса начальной школы; работа строилась последовательно, а констатирующий этап сравнивался с контрольным; объективность полученных результатов определялась с помощью разработанной нами диагностической программы.

Анализ результатов опытно-педагогической работы начинался с количественной обработки данных констатирующего этапа, в ходе которого на основании полученных результатов выявился уровень развития эмоциональной сферы как средства мотивации учебной деятельности младших школьников классов коррекции. Нас интересовали такие особенности ребенка в процессе проведения эксперимента, которые позволили бы более достоверно интерпретировать его ответы. Оценивались общее эмоциональное состояние испытуемого, его эмоциональный настрой в отношении данной экспериментальной ситуации, особенности выполнения задания. Эмоциональное состояние испытуемых фиксировалось по внешним признакам и заключалось в констатации того, например, спокоен ли испытуемый или возбужден, с интересом выполняет задание или нет, тщательно выполняет задание или чтобы быстрее освободиться.

Учитывая это, учащихся можно разделить на 3 группы. Первая группа: данных детей можно охарактеризовать как невнимательных, постоянно отвлекающихся, они несколько раз переспрашивают задание, подвижные, эмоционально возбужденные. Вторая группа: дети самостоятельно выполняют задания, не отвлекаются, не переспрашивают, эмоционально комфортно себя чувствуют, с интересом выполняют задания. Последнюю группу составляют дети, которые, поняв задание, переспрашивали, отвлекались, пытаясь привлечь к себе внимание экспериментатора. Они были подвижны, эмоционально возбуждены, громко обращались к экспериментатору, друг к другу, шумели.

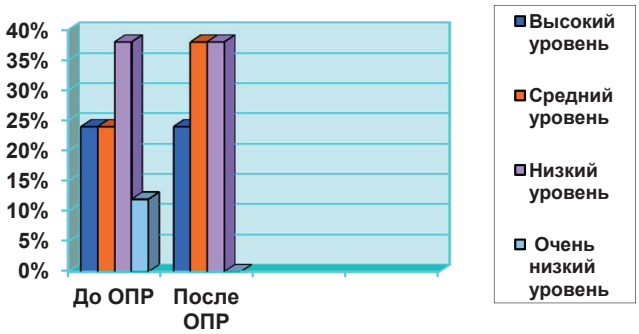


Рис. 1. Уровень развития эмоциональной сферы учащихся классов коррекции до и после проведения опытно-педагогической работы (в % от общего числа опрошенных)

Изучение уровня развития эмоциональной сферы, её направленность и силу констатирующего и контрольного замера осуществлялось по методике «Метод наблюдения как способ выявления уровня развития эмоциональной сферы учащихся» (рис. 1).

Анализ полученных результатов говорит об изменении уровня развития эмоциональной сферы после реализации составленной нами программы по развитию эмоциональной сферы как средства формирования мотивации учебной деятельности младших школьников классов коррекции. Количественный анализ результатов показал, что на констатирующем этапе высокий уровень развития эмоциональной сферы составлял 24%, показатель не изменился. На констатирующем этапе средний уровень развития эмоциональной сферы показали 24%, показатель повысился до 38%. На констатирующем этапе низкий уровень развития эмоциональной сферы составил 17%.

На контрольном этапе низкий уровень развития эмоциональной сферы не изменился. На констатирующем этапе очень низкий уровень развития эмоциональной сферы составил 12% , тогда как на контрольном этапе не выявилось показателей очень низкого уровня развития эмоциональной сферы, что является подтверждением эффективности составленной нами программы.

В ходе наблюдения за детьми мы стремились определить поведение ребенка среди сверстников, характеристики его общения, сформированность коммуникативных навыков, адекватность его стиля общения личностным особенностям. Перед проведением опытно-педагогической работы у большинства детей класса отмечалось наличие опасений, повышенного уровня тревожности или страхов. Особое внимание привлекло присутствие неспецифических для возраста ребенка личностных особенностей: излишняя погруженность в себя, неадекватность в общении.

Данные, полученные на контрольной диагностике и после наблюдения за детьми в ходе опытно-педагогической работы, позволяют сделать следующие выводы: после проведения коррекционно-развивающих занятий на развитие эмоциональной сферы не было выявлено очень низкого уровня развития эмоциональной сферы, что позволяет сделать вывод о том, что данные коррекционно-развивающие занятия позволяют развивать эмоциональную сферу. Развитие эмоциональной сферы благоприятно отразилось на учебной активности учащихся. Дети начинают контролировать свои эмоции, управлять ими, что повысило самоконтроль над выполнением заданий, дети начинают более четко и выражено отстаивать свою точку зрения в том или ином вопросе, у нескольких учащихся исчезает негативизм, признаки расторможенности, страхи, неадекватность в общении.

Обратимся к сравнительному анализу результатов изучения уровня наличия внутренних и внешних мотивов учения, их направленность и силу, которые осуществлялись по методике «Тройные сравнения» на констатирующем и контрольном замерах (рис. 2). После использования приёмов и способов создания и подкрепления мотивационных состояний учащихся, результаты диагностики уровня внутренних и внешних мотивов улучшились, несмотря на то, что специальной работы по её формированию не проводилось. Уровень внутренних и внешних мотивов учения на констатирующем замере показал: внешние мотивы – 62% из всего числа учащихся, внутренние мотивы – 38% учащихся.

Результаты контрольного замера показали, что произошли изменения: внешние мотивы составили 50% из всего количества учащихся, внутренние мотивы также 50%. Увеличение процента числа произошло за счет перехода учащихся с уровня внешних в уровень внутренних мотивов.

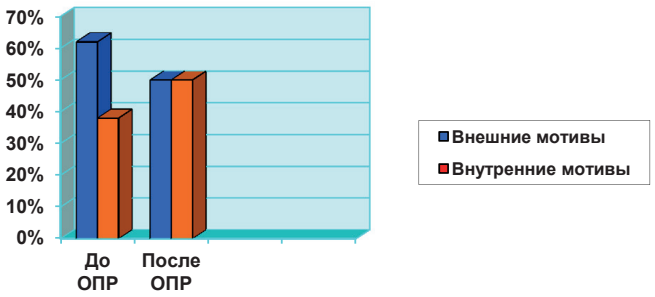


Рис. 2. Наличие внутренних и внешних мотивов учения до и после проведения опытно-педагогической работы по методике О.А. Милинис ‹‹Тройные сравнения›› (в % от общего числа опрошенных)

Анализ полученных результатов говорит об изменении уровня внешних и внутренних мотивов после реализации составленной нами программы по развитию эмоциональной сферы как средства формирования мотивации учебной деятельности младших школьников классов коррекции. Количественный анализ показывает, что в группе высокий уровень внешних мотивов был отмечен у 62%

учащихся, он понизился до 50%: они решили, что важнее решать задачи, полезные для закрепления изучаемого материала. В соответствии с таблицей они получили 10 баллов.

Вывод: можно считать, что при Е > 4 не только достаточна высока сила учебно-познавательных мотивов, но высока и их устойчивость. При Е < 4 устойчивость ‹‹внутренних» мотивов сомнительна, выявлена у 38% учащихся, она повысилась до 50%. Следует иметь в виду, что при проведении данной диагностики возможно вмешательство такого фактора, как ‹‹уровень притязаний›› ученика, который может выбрать задачи, исходя из критерия престижности. Не зная, как будут вестись подсчёты, он может исходить из максимально возможной суммы баллов, которую можно набрать по задачи, и если суммировать по всем трём признакам (так, выбрав задачу 1, он мог бы получить, исходя из своих предположений, 13 баллов, а выбрав задачу 4 – только 8). Это позволяет сделать вывод о том, что предложенная нами программа занятий по формированию учебной мотивации младших школьников коррекционных классов опосредованно позволяет повысить уровень мотивации учения.

Анализ полученных результатов по методике ‹‹Незаконченное решение›› установил наличие у учащихся стремления к завершению начатого дела, что может свидетельствовать о силе и устойчивости возникшего побуждения (ситуативно-познавательного интереса) и показал, что до проведения опытно-педагогической работы и после ее проведения результаты диагностики в группе имеют существенные отличия (рис. 3).

Анализ полученных результатов говорит об изменении уровня ситуативно-познавательного интереса на констатирующем замере. После проведения опытно-педагогической работы, была выявлена положительная динамика, наличие у учащихся стремления к завершению начатого дела.

Качественный анализ данных контрольной диагностики показывает, что очень высокий уровень ситуативно-познавательного интереса полностью отсутствует, эти учащиеся не продолжили решение и не начали искать другой способ. Высокий уровень ситуативно-познавательного интереса у учащихся составил 12%, он повысился до 24%, эти дети закончили решение.

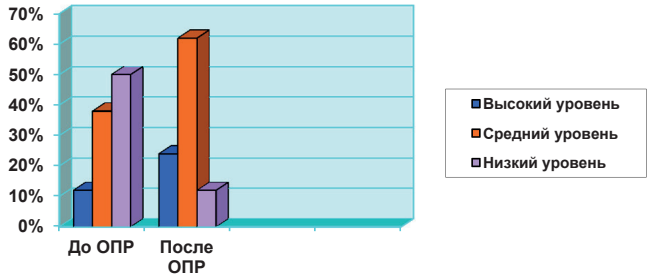


Рис. 3. Уровень ситуативно-познавательного интереса учащихся классов коррекции до и после проведения опытно-педагогической работы по методике О.А. Милинис ‹‹Незаконченное решение›› (в % от общего числа опрошенных)

Количественный анализ данных показывает, что до проведения коррекционно-развивающей программы основная масса детей обладала низким уровнем развития ситуативно-познавательного интереса, а по окончании ее реализации количество таких учащихся уменьшилось на 38%. Средний уровень стремления к завершению дела был отмечен у 38% учащихся, а после проведения опытно-педагогической работы увеличился до 62%, эти дети продолжили решение, но не решили до конца. Низкий уровень ситуативно-познавательного интереса был отмечен у 50% учащихся, он уменьшился до 12%, эти дети не продолжили решение.

Анализ результатов, проведённый по методике ‹‹Направленность на приобретение знаний››, установил наличие у учащихся мотивации на приобретение знаний и показал, что до проведения опытно-педагогической работы результаты диагностики в группе существенных отличий не имеют (рис. 4).

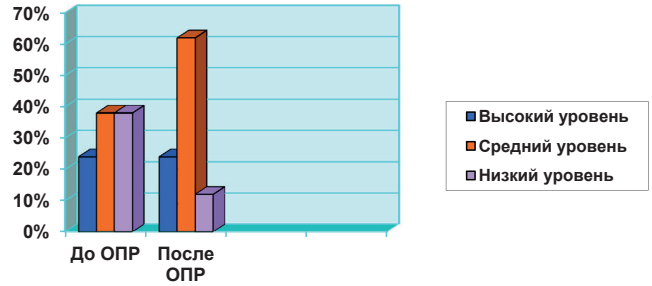


Рис. 4. Уровень мотивации на приобретение знаний учащихся классов по методике Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой ‹‹Направленность на приобретение знаний›› коррекции до и после проведения опытно-педагогической работы (в % от общего числа опрошенных)

Результаты контрольной диагностики показали, что высокий уровень мотивации на приобретение знаний учащихся был 24%, и он не изменился. Эти дети посещают школу для получения знаний.

Количественный анализ полученных результатов говорит об изменении уровня мотивации на приобретение знаний. Средний уровень был отмечен у 38% учащихся, но после проведения опытно-педагогической работы повысился до 62%. Низкий уровень был отмечен у 38% детей, он уменьшился до 12%, они посещают школу не для получения знаний, а потому что так надо. Уменьшение процента таких детей является подтверждением эффективности коррекционно-развивающей программы.

Анализ результатов после проведения методики ‹‹Направленность на отметку›› установил уровень мотива направленности на отметку у учащихся и показал, что до проведения опытно-педагогической работы результаты диагностики в группе существенных отличий не имеет (рис. 5).

Количественный анализ данных показал, что уровень на констатирующем замере выявил высокий уровень направленности на отметку у 50% учащихся. Средний уровень был отмечен у 24% детей. Низкий уровень направленности на отметку составил 24%. После проведённых занятий по программе развития эмоциональной сферы как средства формирования мотивации учебной деятельности младших школьников классов коррекции результаты диагностики уровня мотивации учения в группе улучшились, несмотря на то, что специальной работы по их формированию не проводилось. Вместе с тем надо отметить, что в классе один ребёнок перешёл со среднего уровня на высокий, что говорит об определённом прогрессе его развития.

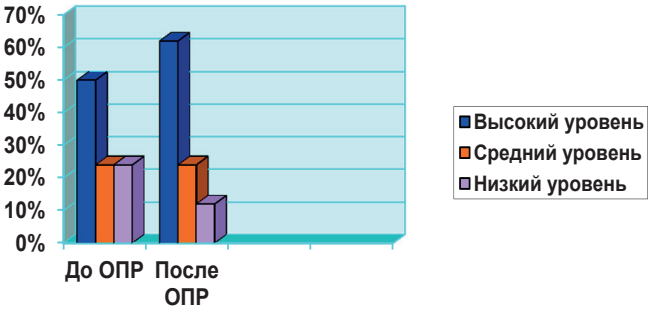


Рис. 5. Уровень мотивации направленности на отметку по методике Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой ‹‹Направленность на отметку›› у учащихся классов коррекции до и после проведения опытно-педагогической работы (в % от общего числа опрошенных)

Количественный анализ данных на контрольной диагностике показал, что в группе высокий уровень мотивации направленности на отметку у учащихся был 50% и повысился до 62%, эти учащиеся посещают школу для получения отметок. Средний уровень мотивации направленности на отметку у учащихся был отмечен 24%, после проведения опытно-педагогической работы не изменился. Низкий уровень был отмечен у 24% детей, он уменьшился до 12%, они посещают школу не для получения отметок, а для получения знаний. Сопоставление результатов по этой методике и методике ‹‹Направленность на приобретение знаний›› показывает одинаковые тенденции развития мотивации у учеников.

Анализ результатов методики «Представь себе…» определил направленность ребёнка на процесс обучения в школе (табл. 6, рис. 6). Наличие у учащихся мотивации на обучение в школе показал, что до проведения опытно-педагогической работы результаты диагностики в группе имели существенные отличия.

Количественный анализ данных показывает, что сформированность социальных позиций учащихся на констатирующем замере была 50% и повысилась

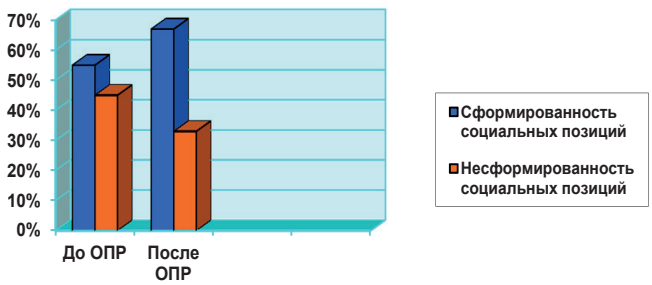


Рис. 6. Динамика сформированности социальных позиций учащихся классов коррекции по методике О.А. Милинис ‹‹Представь себе… ›› до и после проведения опытно-педагогической работы (в % от общего числа опрошенных)

до 75%, эти учащиеся отказались от предложения ещё год посещать детский сад, отказались от школы, в которой дети не учатся, а только развлекаются, предпочли школы с определёнными правилами, ориентированные на обучение в классе, группе. Несформированность социальных позиций школьников была отмечена у 38% учащихся, но после проведения опытно-педагогической работы понизился до 24%, эти учащиеся ответили, что лучше бы учительница приходила к ним домой и обучала их чтению, письму, математике, а также выбрали вместо пятёрки шоколадку и школу, где только уроки рисования, пения, танцев.

Таким образом, проанализировав все данные диагностики мотивации учебной деятельности младших школьников классов коррекции, мы можем констатировать, что основная масса – 62% учеников 2«А» класса характеризуется наличием высокой мотивацией учения – 5 учеников. Отсутствие мотивации учебной деятельности выявлено у 3 человек (38%). Это позволяет сделать вывод о том, что предложенная нами программа по развитию эмоциональной сферы помогает повысить уровень мотивации ребёнка к обучению в школе.

Сравнивая результаты констатирующего этапа с контрольным, можно отметить незначительный прогресс детей. Это изменение объясняется тем, что при использовании на уроках приёмов и способов создания и подкрепления мотивационный состояний учащихся, дети стали больше проявлять интерес к учебному материалу и охотнее включаться в выполнение заданий.

Перед проведением опытно-педагогической работы деятельность почти всех учащихся не отличалась целенаправленностью и заинтересованностью в выполнении заданий. Фиксировались обостренная реакция на успех или неудачу и неадекватность их проявлений. Наблюдалась высокая степень зависимости от взрослых и ориентация на них, неумение самостоятельно работать, следовать инструкции, осуществлять самостоятельный контроль над процессом выполнения заданий. Необходимо отметить такие особенности детей, как признаки расторможенности, импульсивности, негативизма, упрямства, неустойчивости собственной мотивации.

На использование приёмов и способов создания и подкрепления мотивационных состояний учащиеся реагировали неординарно. Например, детям было интересно отвечать на поставленные учителем проблемные вопросы, вопросы, связанные с жизненными наблюдениями. На уроке охотно использовали карточки с образцами решения или алгоритмами действий и с дозированной помощью. Очень вовлекались в работу на уроке, когда информация подавалась с помощью ТСО и подобных средств. При создании проблемных ситуаций старались уклоняться от её решения и избегали столкновения различных мнений при выдвижении гипотез в процессе поиска решений. Когда работа велась с источниками (энциклопедии, словари), только немногие дети проявляли инициативу в их использовании. На уроке постоянно присутствовала ситуация успеха, что очень положительно влияло на активность на уроке. Когда проводились занимательные формы организации занятий (игры, конкурсы), активно принимали участие. Учащимся было неинтересно слушать общественное мнение коллектива, но, несмотря на это, дети оказывали помощь друг другу в выполнении разнообразных заданий (написать сочинение, нарисовать иллюстрацию к прочитанному произведению, пересказать текст, разделить по признакам слова в два столбика, исправить ошибку).

В результате использования специальных приемов и способов формирования мотивации учения у детей младших школьников обучающихся в системе коррекционно-развивающего образования развиваются следующие мотивационные состояния: сосредоточенность внимания, включённость в работу; стремление к самостоятельной постановке целей предстоящей деятельности; стремление к достижению поставленных целей; проявление внимания к изученному материалу; стремление к полному выполнению задания; увлечённость процессом учения; выявление положительных эмоций, связанных с учением; выражение огорчения в связи с отвлечением от учения (звонок с урока, нарушения дисциплины и т.п.); стремление к самостоятельным видам работы; влечение к теории изучаемых вопросов (обобщение, обоснование и подобное); стремление полностью выполнить требования, предъявляемые к выполнению задания; стремление выполнить письменное задание с выдумкой, старательно и т.п.; самостоятельное (без принуждений) ведение записей, конспектов при чтении, слушании, наблюдениях и т.п.; обращение к учителю с вопросами; стремление выдвигать гипотезы, предложения; доброжелательное отношение к помощи учителя, его советам, оценкам; добросовестное выполнение домашних заданий.

Таким образом, анализ результатов опытно-педагогической работы показал, что в мотивации учебной деятельности школьников произошли определенные изменения. Однако следует отметить, что формирование мотивационной сферы учащихся классов коррекции нуждается в более длительном подкреплении. Участие детей в коррекционно-развивающей программе приводит к прогрессивному изменению у них уровня развития эмоциональной сферы как средства мотивации учебной деятельности, что проявляется также и в волевом поведении, и в адекватности самооценки, и в уровне общения детей со сверстниками и взрослыми. В нашем исследовании мы стремились показать, что при последовательном осуществлении программы со стороны педагогов развитие эмоциональной сферы как средства формирования мотивации учения происходит более успешно. Данная программа организации развития эмоциональной сферы как средства формирования учебной мотивации младших школьников классов коррекции более эффективна только при полноценном ее использовании.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. *Психология личности. Принципы общепсихологического анализа.* Москва: Издательство МГУ, 1990.
2. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы, эмоции*. Москва: Просвещение, 1971.
3. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. *Мотивация учения и её воспитание у школьников*. Москва: Педагогика, 1983.
4. Матюхина М.В. *Мотивация учения младших школьников.* Москва: Педагогика, 1984.
5. Божович Л.И. *Личность и её формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург, 2008.
6. Якобсон П.М. *Эмоциональная жизнь школьника.* Москва: Просвещение, 1966.
7. Елфимова Н.В. *Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников.* Москва, 1991.
8. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. *Справочник психолога начальной школы*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
9. Карелина И.О. *Эмоциональное развитие детей 5 – 10 лет.* Ярославль: Академия развития, 2005.

References

1. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti. Principy obschepsihologicheskogo analiza.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1990.
2. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy, `emocii*. Moskva: Prosveschenie, 1971.
3. Markova A.K., Orlov A.B., Fridman L.M. *Motivaciya ucheniya i ee vospitanie u shkol'nikov*. Moskva: Pedagogika, 1983.
4. Matyuhina M.V. *Motivaciya ucheniya mladshih shkol'nikov.* Moskva: Pedagogika, 1984.
5. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste.* Sankt-Peterburg, 2008.
6. Yakobson P.M. *`Emocional'naya zhizn' shkol'nika.* Moskva: Prosveschenie, 1966.
7. Elfimova N.V. *Diagnostika i korrekciya motivacii ucheniya u doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov.* Moskva, 1991.
8. Istratova O.N., `Eksakusto T.V. *Spravochnik psihologa nachal'noj shkoly*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
9. Karelina I.O. *`Emocional'noe razvitie detej 5 – 10 let.* Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 2005.

Статья поступила в редакцию 19.05.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00557

Muhidinov M.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Dagestan State Institute of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: muhidinov59@mail.ru*
Magomedov A.M., *Doctor of Sciences (Biology), Professor, Head of Department of Medical Biology, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia)*
Magomedov G.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Natural Sciences, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia)*

TECHNOLOGY FOR IMPLEMENTING THE PROJECT APPROACH. The article substantiates topicality of the use of active teaching methods in the field of education that contribute to the formation of skills to independently acquire new knowledge. The project approach is able to develop communication skills through design tasks in small training groups. Organizing a group form of student activity during the project allows participants to realize that the task is achieved only by the joint efforts of all participants. The article discusses the need to organize a group form of educational activity of students in the process of project implementation as the most effective form of obtaining the necessary result. The project methodology is considered as an integrative approach that allows to use optimal combination of group and individual forms of training organization.

Key words: **FSES, project approach, project technologies, project, planned results, student's project model, innovative approach, project skills.**

М.Г. Мухидинов, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: muhidinov59@mail.ru*
А.М. Магомедов, *д-р биол. наук, проф., зав. каф. медбиологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала*
Г.А. Магомедов, *канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала*

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА

В статье обосновывается актуализация использования в сфере образования активных методов обучения, способствующих формированию умений самостоятельно добывать новые знания. При реализации проектного подхода появляется возможность формировать коммуникационные навыки через решение проектных задач в малых учебных группах. Организация групповой формы учебной деятельности студентов в процессе реализации проекта позволяет его участникам осознать, что цель достигается только совместными усилиями всех участников. В статье обосновывается необходимость организации групповой формы учебной деятельности студентов в процессе реализации проекта как наиболее эффективный метод получения необходимого результата. Проектная методология рассматривается как интегративный подход, позволяющий реализовать оптимальное сочетание групповой и индивидуальной форм организации обучения.

Ключевые слова: **ФГОС, проектный подход, проектные технологии, проект, планируемые результаты, проектная модель студента, инновационный подход, проектные навыки.**

Доминирующей парадигмой системы профессионального образования в период развития информационного общества является компетентностный подход, который позволяет формировать профессионала, способного эффективно решить профессиональные задачи. Такой подход позволяет придать содержанию профессиональной компетентности специалиста более конкретные очертания в процессе разработки образовательной модели, отвечающей современным потребностям социума [1 – 5].

Важной задачей системы высшего профессионального образования является формирование творческого специалиста, который способен на самодостаточную инновационную деятельность не только путем трансляции статических знаний от преподавателя к студенту. Студент как будущий специалист не должен быть роботом, который послушно выполняет команды программы, он должен быть активным, динамичным потребителем и творцом знаний, готовый:

- формулировать, находить и решать проблему;
- подвергать анализу оптимальные алгоритмы решения профессиональных задач;
- находить эффективное управленческое решение актуализированной задачи;
- доказывать верность своего выбора.

В современных условиях реформирования высшего профессионального образования актуализированы образовательные стандарты третьего поколения, определяющие переход от парадигмы обучения к парадигме образования. Поэтому в системе образования актуализируются новые задачи, которые связаны с формированием мобильной и самодостаточной личности, способной к непрерывному образованию. Это накладывает на задачи ограничительные рамки образовательной деятельности, основа которых определяется основными положениями идеи личностного развития личности студента.

Современные реалии общественного развития и внутренние проблемы в сфере образования определяют необходимость применять в обучении приемы и методы, которые:

- формируют умения самостоятельно добывать новые знания;
- ориентируют на информационную активность и готовность;
- способствуют выдвижению гипотез;
- формируют умения делать выводы и умозаключения.

Такой подход может обеспечить общую дидактику и частные методики новыми организационными формами проведения учебных занятий, в рамках которых можно решать проблему формирования у студентов умений и навыков саморазвития. Это способствует их готовности к поиску новых методов обучения и развитию содержания образования в сторону усиления вектора познания.

Для решения этих задач необходимо построить образовательную модель, в которой учебная деятельность студента организована таким образом, что преподаватель лишь направляет, стимулирует, заставляя мыслить, а будущий специалист выдвигать свои идеи, гипотезы и аргументирует их.

Все это актуализирует поиск новых, эффективных средств обучения и вынуждает учителей к пониманию того, что современным вузам и школам нужны игровые, практико-ориентированные, проблемные и проектные методы обучения. Доминирующее место среди востребованных сегодня методов в мировой и отечественной образовательной практике занимает метод проектов, хотя он не является принципиально новым в мировой педагогике. Его возникновение как разработчику приписывают американскому философу и педагогу Джону Дьюи и его ученику В.Х. Килпатрику, которые предлагали реализовывать активное обучение через актуализацию деятельности ученика с опорой на его личный опыт, интерес и цели.

Метод проектов – это интегративная педагогическая технология, которая может включать в себя набор специфических дидактических форм, приемов и методов, позволяющих развивать творческий, исследовательский интерес и аналитические формы образовательной деятельности будущих специалистов. При этом помимо самой идеи необходимо разработать и спроектировать условия ее реализации и результат.

Для достижения планируемого результата необходимо провести достаточно объемную подготовительную работу с участниками этого процесса (создание проекта), а именно подготовить обучаемых:

- самостоятельно актуализировать мыслительную деятельность;
- формулировать, отыскивать и решать вопросы с целью реализации целей;
- уметь предсказывать результаты и устанавливать причинно-следственные связи.

Так как основе проектного метода была заложена идея о направленности учебной познавательной деятельности будущего специалиста на результат, который можно получить, решая конкретную практическую или теоретическую задачу, то необходимо в рамках проектной деятельности решать реальные задачи, которые могут быть использованы в обществе. При реализации проектного подхода появляется возможность формировать коммуникационные навыки через решение проектных задач в малых учебных группах. Организация групповой формы учебной деятельности студентов в процессе реализации проекта позволяет его участникам осознать, что цель достигается только совместными усилиями всех участников и, следовательно, необходимо формировать у себя умения:

- договариваться (коммуникативные умения);
- вырабатывать общий вектор для достижения целевых установок;
- делегировать и распределять между собой наличные полномочия;
- осуществлять взаимовыручку и помощь и т.д.

Такая технология организации образовательной деятельности в процессе решение проектных проблем будет способствовать формированию чувства ответственности и умения общаться, договариваться и более внимательно относиться друг к другу. Преподаватель в такой схеме выступает как организатор образовательной деятельности своих студентов, консультирует и помогает, в результате чего обучаемый ведёт себя более раскрепощённо в образовательной среде, и преподаватель имеет возможность реализовать индивидуальный подход.

Для того чтобы студент мог успешно реализовать собственный проект, необходимо наличие некоторых условий:

- актуализация практической или теоретической проблемы, для решения которой необходимо интегрирование знаний и исследовательский поиск;
- предполагаемые результаты должны иметь практическую, теоретическую или познавательную значимость;
- участники реализации проекта должны максимально проявить самостоятельность;
- реализацию содержательной части проекта необходимо расписать в виде поэтапного алгоритма;
- оптимизировать работу со сбором информации;
- оформление конечных результатов в виде публичной презентации;
- обсуждение, рефлексия, выводы и корректировка.

Соблюдение этих условий в реализации проектного метод позволяет будущим специалистам обеспечить:

- умение ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно добывать необходимую информацию;
- возможность построения структурированной системы знаний;
- умение рационально подходить к процессу познания;
- навыки непрерывного обучения и общения;
- готовность к сотрудничеству с людьми в различных видах деятельности;
- развитие универсальных учебных действий;
- построение бесконфликтной педагогики; возможность творчества;
- комфортную образовательную среду вместо принудиловки.

Содержание работы преподавателя при реализации проекта студентами можно определить так:

- помогает студенту в формулировке цели;
- дает рекомендации по методике работы с источниками информации;
- поддерживает и консультирует работу студентов на всех этапах реализации проекта;
- помогает преодолеть трудности в тупиковых или конфликтных ситуациях;
- моделирует условия проявления активности студентов;
- управляет и корректирует процесс создания проекта;
- оценивает полученный продукт; анализирует результаты процесса создания проекта.

Преподаватель, который реализует проектное обучение, должен обладать набором качеств, которые формируются за счет системы специфических умения: находить и ставить перед студентами реальные исследовательские задачи; увлечь студентов, используя личностный мотив при решении задачи; выполнять функции координатора при реализации проекта; быть терпимым к ошибкам и готовым к помощи.

Необходимо остановиться на тех трудностях и проблемах, с которыми сталкиваются студенты в процессе реализации проектной деятельности, а именно:

- формулировка глобальных и локальных целей и задач;
- поиск оптимальных путей их решения задач;
- выбор альтернатив; корректировка результата;
- анализ результатов;
- аргументация выбора;
- оценка самой деятельности.

Планируя реализацию проектного метода в образовательной практике, преподавателю необходимо учесть потенциал учебных дисциплин, способности и возможности студентов. Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация проектной деятельности или решение проектных задач не является еще одной дидактической техникой, которую можно легко адаптировать к существующей модели обучения. Проектные схемы, адаптированные в учебный процесс, кардинально изменяют существующие учебные компоненты, а именно:

- модель отношений между студентом и преподавателем;
- систему оценок;
- отбор содержания учебного материала;
- модель учителя;
- модель студента.

Резюмируя сказанное выше, в рамках нашего исследования мы выделяем следующие этапы проектной технологии:

- построение детального плана построения проекта;
- процесс реализации самого проекта;
- публичное презентирование результатов проектной деятельности;
- анализ и самоанализ полученного проекта;
- корректировка модели по итогам анализа.

На первом этапе изначально формулируется глобальная проблема, которая затем уточняется и актуализируется в обобщенную задачу, предлагается схема реализации проекта и делегируются полномочия всех участников.

Второй этап – это разработка детального плана построения проекта, в рамках которого участники решают локальные и глобальные задачи. На каждом из промежуточных этапов проводят анализ своей деятельности, выявляют промежуточные цели, которые не должны противоречить главной цели и держать нужный вектор процесса. С учетом этого результатом данного этапа является дорожная карта проектной деятельности всех участников этого процесса.

Третий этап – это этап публичного презентирования результатов проектной деятельности. Он не менее важен, чем второй и первый, так как от этого зависит его прикладной аспект. В реальных проектах участниками этого этапа являются и спонсоры, которые могут вложить в этот проект, а могут признать его неудачным, поэтому успех оценки результатов проектной деятельности во многом определяется на данном уровне.

Четвертый этап – это этап анализа и самоанализа полученного проекта, который перерастает в обсуждения и общую дискуссию, результатом чего становится набор уточнений, повышающий эффективность результатов проектной деятельности всего коллектива.

Пятым и последним этапом согласно нашей технологии является корректировка модели по итогам анализа, результатом чего является окончательный вариант проекта, который должен иметь оптимальные характеристики, возможные для этой модели.

Практический аспект нашей технологии позволил нам определить следующие критериальные характеристики оценки проектной деятельности:

- новизна и актуальность сформулированной проблемы;
- полнота раскрытия проблемы;
- объем информационных источников и многообразие способов действия;
- адаптация проблемы в личностную модель участника;
- значимость результатов проектной деятельности для социума;
- возможность использования опыта в других практиках;
- соответствие содержания и структуры;
- доступный пользовательский алфавит;
- ясность и доступность изложения;
- умение формулировать вопросы и отвечать на них;
- понимание перспективы проекта.

Библиографический список

1. Лебедева Л.И., Иванова Е.В. Метод проектов в продуктивном обучении. *Школьные технологии*. 2002; № 5: 116 – 120.
2. Магомедов А.М. и др. Возможности проектного метода в развитии творческой личности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-3: 150 – 153.
3. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2008.
4. *Проекты федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования*. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Available at: http://mon.gov.ru/pro/fgos/
5. Рогачева Е.Ю. Педагогическое творчество Дж. Дьюи в чикагский период. *Педагогика*. 2004; № 5: 90 – 96.

References

1. Lebedeva L.I., Ivanova E.V. Metod proektov v produktivnom obuchenii. *Shkol'nye tehnologii*. 2002; № 5: 116 – 120.
2. Magomedov A.M. i dr. Vozmozhnosti proektnogo metoda v razvitii tvorcheskoj lichnosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-3: 150 – 153.
3. Polivanova K.N. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov: posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2008.
4. *Proekty federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Sajt Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Available at: http://mon.gov.ru/pro/fgos/
5. Rogacheva E.Yu. Pedagogicheskoe tvorchestvo Dzh. D'yui v chikagskij period. *Pedagogika*. 2004; № 5: 90 – 96.

Статья поступила в редакцию 26.05.20

УДК 371.486 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00558

***Abdullina L.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of the Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*

***Petrova T.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of the Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: maxksu@rambler.ru*

***Suleymanova F.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of the Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: maxksu@rambler.ru*

***Koscova S.A.**, senior lecturer, Sterlitamak Branch of the Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: koscova.sa@mail.ru*

FORMS AND METHODS OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ELEMENTARY SCHOOL. The article touches on the current issue – the formation of a harmonious, developed personality of the child in the educational process. Considerable attention is paid to the topic of the formation of artistic and aesthetic qualities in children of primary school age. The most favorable period for solving the problems of aesthetic education is elementary school. Younger school age is one of the main stages of artistic and creative development, instilling a love of art, acquiring an artistic and aesthetic taste and methods of working in art, creating creative works. The presented material allows us to conclude that the use of various forms and methods in artistic and aesthetic education contributes to the formation of the creative personality of a child of primary school age.

Key words: **artistic and aesthetic education, visual arts, technology lesson, teacher, elementary school, primary school children.**

***Л.Б. Абдуллина**, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*
***Т.И. Петрова**, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: maxksu@rambler.ru*
***Ф.М. Сулейманова**, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: suleimanova_70@mail.ru*
***С.А. Косцова**, ст. преп., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: koscova.sa@mail.ru*

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье затрагивается актуальный на сегодняшний день вопрос – формирование гармоничной, развитой личности ребенка в образовательном процессе. Значительное внимание уделяется теме формирования художественно-эстетических качеств у детей младшего школьного возраста. Наиболее благоприятным периодом для решения задач эстетического воспитания является начальная школа. Младший школьный возраст является одним из основных этапов художественно-творческого развития, привития любви к искусству, приобретения художественно-эстетического вкуса и приёмов работы в искусстве, создания творческих работ. Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование различных форм и методов в художественно-эстетическом воспитании способствует формированию творческой личности ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые слова: **художественно-эстетическое воспитание, изобразительное искусство, урок технологии, педагог, начальная школа, дети младшего школьного возраста.**

Художественно-эстетическое воспитание так же, как и другие виды воспитания, зависит от взаимосвязанной работы педагога начальной школы и учеников. Важную роль в процессе воспитания играют особенности развития каждого ребенка, его потребности и интересы. Методы и формы художественно-эстетического воспитания, соответственно, должны быть подобраны согласно стремлениям, переживаниям, возрастным особенностям и побуждениям. Выделяют следующие методы художественно-эстетического воспитания: эстетические беседы, анализ художественных произведений, наглядно-иллюстративный метод и др. Классификация методов воспитания достаточно разнообразна. Методы художественно-эстетического воспитания можно выделить следующие: «по формам организации; по видам деятельности; по возрасту обучающихся; по количеству обучающихся» [1, с. 34].

Для получения целенаправленной художественно-эстетической информации полезно применять метод целостного восприятия. С помощью него обучающиеся хорошо воспринимают сюжет произведений, образно могут представить построение. Учитель, в свою очередь, должен обратить внимание на детали, на умения конкретизировать, наблюдать. Также «методы художественно-эстетического воспитания можно разделить на наглядные и словесные. Они должны быть реализованы с помощью эмоционального описания и воссоздания произведений, являющихся художественно-выразительными и имеющих эстетическую ценность. А для того, чтобы обучающиеся понимали формулировку заданий, содержание художественных произведений искусства, настроение героев, необходимо создать условия яркой образности» [2, с. 98].

Верно подобранные методы эстетического воспитания для обучающихся должны быть также осознанными и целенаправленными. Рассмотрим методы, которые наиболее часто учителя начальных классов используют на практике. «В художественно-эстетическом воспитании беседы являются одним из ценных методов. Однако для них важно, чтобы они были на конкретно выбранную тему. Возможны следующие темы: «Что означает слово «красота»?», «Эстетика в поведении и этикет», «Правила поведения». Обучающиеся очень охотно включаются в беседу и выражают своё мнение. Педагог может соединять методы, например, сочетать с рассказом, упражнениями, наглядно-иллюстративным методом и т.д. При анализе произведений искусства необходимо совмещать разные методы с постоянным развитием навыков восприятия, изучать специальные понятия. Данные методы можно использовать на уроках изобразительного искусства» [3, с. 89].

Одним из важных методов в процессе эстетического воспитания является наглядный метод, так как у младших школьников более развито наглядно-образное мышление. Цель урока будет достигнута более эффективно, если педагог использует на уроках музыкальные инструменты, репродукции картин, натуральные объекты, образцы изделий из разных материалов и др. В зависимости от образовательной области и темы урока можно показывать таблицы, карты, иллюстрации в учебниках, счётный материал и т.д.

В свою очередь, в художественно-эстетическом воспитании педагоги-практики, выделяют определенные задачи, к которым, в зависимости от целей уроков, подбираются соответствующие методы. Например, перед учителем ставятся задачи – «приобщение обучающихся к искусству, формирование эстетического вкуса и умения воспринимать прекрасное. Для разрешения данных задач используются методы – объяснение, описание, педагогический показ, пример. На начальном этапе обучения используется показ. Для этого учитель должен правильно подобрать демонстрируемый предмет, чтобы обучающиеся сконцентрировали своё внимание на нём. При этом, используя метод, учителю необходимо выражать свои чувства и уметь показывать обучающимся своё отношение к объекту» [4, с. 97].

Метод примера – это отличный способ мотивации, стремления, подражания. Допустим, на уроке педагог начальной школы поставил задачи: выявление у детей творческих способностей и умений применять их на практике. Особое внимание на данном уроке учитель уделяет практическим методам, таким как упражнения, направленные на формирование практических навыков у школьников; поисковый метод, в процессе использования которого младшие школьники учатся самостоятельно делать выводы и выражать своё отношение к предметам искусства. Для выбора тех или иных методов педагог в своей деятельности должен опираться на желание обучающихся создавать рисунки и изделия, созданные своими руками.

Художественно-эстетическое воспитание может быть организовано с использованием различных форм работы. К примеру, можно использовать «следующую классификацию форм работы с детьми младшего школьного возраста:

– по принципу управления деятельностью – ведётся под прямым и косвенным руководством учителя;

– по количеству обучающихся – фронтальная, групповая, индивидуальная;

– по видам деятельности – занятия, театрализованные игры, экскурсии, проведение праздников» [5, с. 16].

Немаловажная роль в художественно-эстетическом воспитании отводится внеурочной деятельности и формам работы с детьми. Наиболее распространены такие формы образовательной творческой деятельности, как кружковая работа, клубная работа по интересам, встречи с интересными творческими людьми и др. Использование в работе с детьми разнообразной деятельности формирует в них творческую личность и постепенно закладывает навыки к воспроизведению собственных творческих произведений. В кружке изобразительного искусства основной задачей является развитие художественно-эстетических способностей обучающихся с помощью целенаправленного обучения. «Во внеурочной деятельности обучающиеся усваивают и учатся сознательно использовать изобразительные и выразительные средства. В создании своих работ обучающиеся опираются на свой творческий опыт и фантазируют» [6, с. 15].

В зависимости от выбранной формы деятельности могут меняться применяемые методы в обучении. Педагогу важно учитывать индивидуальные и возрастные особенности при выборе методов и форм. В.И. Смирнов выделяет следующие «пути осуществления художественно-эстетического воспитания:

1. Художественно-эстетическое воспитание и образование в учебной деятельности: литературное чтение, музыка, изобразительное искусство и в разнообразных формах и видах внеучебной воспитательной работы.

2. Приобщение к художественно-творческой деятельности в учреждениях общего и дополнительного образования, культуры и т.п.» [7, с. 67].

Проанализировав программы по художественно-эстетическому воспитанию младших школьников, можно сказать о том, что эстетическое воспитание происходит наиболее успешно при чётком подборе учебного материала, умении владеть различными методами и приёмами, применяя разнообразные формы работы и современные информационно-коммуникационные технологии, всё это делает уроки полноценными, насыщенными, увлекательными и запоминающимися. Основная цель программ – воспитывать желание к обучению, саморазвитию, действовать самостоятельно и обдуманно, уметь высказывать свою точку зрения, а также анализировать. Целью исследования является повышение уровня художественно-эстетического развития младших школьников с помощью художественно-творческой деятельности. Для достижения поставленной цели было разработано тематическое планирование по художественно-эстетическому воспитанию в соответствии с учётом Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерной образователь-

ной программы начального общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт гласит, что «требования к результатам, структура и условия освоения начального общего образования должны принимать во внимание индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, так как данная ступень обучения является основой последующего образования» [8, с. 2].

Стандарт направлен на обеспечение одинаковых возможностей получения начального общего образования; духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества; условия для реализации программы начального образования и индивидуального развития обучающихся, а том числе работа с одарёнными детьми и с детьми, имеющими ограниченные возможности. В основе Федерального государственного образовательного стандарта лежит «системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие обучающихся согласно требованиям современного информационного общества; разработку содержания и внедрение технологий образования, помогающих достигнуть хороших результатов и достичь поставленных целей; учёт индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей обучающихся, форм и видов обучения; обеспечение преемственности образования» [8, с. 3].

Для решения поставленных задач в области эстетического воспитания необходимо создать и соблюдать следующие условия: создание эмоционально комфортной среды для обучающихся; учёт индивидуальных и психологических особенностей; создание творческой атмосферы, направленной на активную передачу учителем и освоение обучающимися художественно-эстетической деятельности в целом; оформление пространства класса наглядными материалами для мотивации художественно-творческой деятельности. В процессе создания тематического планирования нами были учтены формы работы обучающихся, а также материалы, используемые для создания творческих работ. В практической работе были реализованы учебные занятия, в основе которых лежало расширение опыта чувственных эстетических впечатлений и представлений. Решение данной задачи в процессе обучения даёт возможность ученикам восполнить знания об окружающей среде, а также мотивирует их к созданию собственных работ. С целью создания художественно-эстетических работ с применением различных материалов с обучающимися второго класса была проведена экскурсия в городской парк Победы. После экскурсии по тематическому плану на уроках изобразительного искусства и технологии ребятам необходимо было выполнить поделки и рисунки, исходя из собственных наблюдений. Заданий о выполнении работ из конкретного материала и определенного сюжета обучающимся не было дано, так как основная цель данного мероприятия была в том, чтобы узнать предпочтения обучающихся в выборе материалов и образцов для изготовления. В качестве иллюстрационного материала были использованы работы, созданные нами для проведения уроков (рис. 1). По окончании выполненных поделок и рисунков в классе была организована выставка для дальнейшей мотивации художественно-творческой деятельности обучающихся.

В рамках организованной выставки мы предложили обучающимся внимательно посмотреть на созданные «произведения искусства» и обсудить в классе, где можно было передать свои впечатления, выразить своё мнение, а также предложить усовершенствовать некоторые работы. Ребята активно участвовали в обсуждении, выделяли наиболее понравившиеся работы, при этом подчеркивали особенности других поделок и рисунков, давали советы одноклассникам, чем еще можно дополнить свою работу, предлагали сделать работы из других материалов. Данная деятельность произвела огромное впечатление на младших школьников. Соответственно, все вышеперечисленное определило ход нашей работы. Для совершенствования навыков самостоятельной творческой деятельности, овладения различными приёмами и умением работать с разнообразными материалами, для развития художественно-творческих способностей с второклассниками были проведены занятия с применением нетрадиционных приемов изготовлении изделий.



Рис. 1. Аппликации к 9 Мая

На уроке технологии обучающимся было предложено сделать поделку «Ёжик» из пластилина. Иголки у ежа были выполнены также из пластилина, но каждую иголку нужно было сделать в форме семечек подсолнуха. Данная работа не всем далась легко, некоторые ребята просили оказать помощь в изготовлении изделия, другие успевали помогать соседу по парте, но большинство обучающихся к концу урока предоставили готовые поделки для оценки (рис. 2). В конце урока обучающимся предложили оценить свою работу и работу соседа по парте. В данном случае давать эстетическую оценку себе ребятам оказалось сложнее.



Рис. 2. Аппликация «Ёжик» из пластилина

На следующем занятии обучающиеся выполняли композицию из пластилина и пайеток под названием «Золотая рыбка». В данной работе младшим школьникам предстояло изначально путём скручивания, раскатывания, вытягивания, сплющивания сделать рыбку на картонной основе, после чего для украшения применялись пайетки. Пайетки – это мелкие рельефные чешуйки из блестящего материала круглой или многогранной формы. Эти детали мелкие, работа получилась кропотливая, но большинство обучающихся справились с ней и показали хорошие результаты. Остальные обучающиеся продолжили изготавливать работу дома и порадовали нас результатами на следующем уроке.

После проведения уроков по образовательной области «Технология» был оформлен тематический уголок из отобранных ребятами работ. Уроки, направленные на художественно-эстетическое воспитание, проводились и по образовательной области «Изобразительное искусство». На одном из уроков изобразительного искусства обучающиеся использовали акварельные краски, гуашь и ватные палочки, работая по теме «Пейзаж». При создании рисунков ученики изначально сделали набросок с помощью простого карандаша, затем использова-



Рис. 3. Работы обучающихся второго класса по теме «Пейзаж»

ли ватные палочки, применяя точечный метод. Эта работа требует аккуратности: если «переборщить» с водой, цветные точки могут слиться воедино, в результате получатся грязные цвета. Большинство обучающихся справились с работой на уроке и успешно закончили её (рис. 3). При обсуждении готовых рисунков о сложности, ребята говорили о трудоёмкости работы, при этом сам метод оформления рисунка им понравился.

Итак, можно сделать вывод о том, что разнообразные формы и методы эстетического воспитания младших школьников, используемые в образовательном процессе начальной школы, способствуют формированию любви к произведениям искусства, развитию художественного вкуса, формированию умения видеть прекрасное, творить и достигать собственных результатов в процессе художественно-творческой деятельности.

Библиографический список

1. Бакланова Т.И. *Педагогика народного художественного творчества*. Санкт-Петербург: Планета Музыки, 2016.
2. Винокурова Н.К. *Лучшие тесты на развитие творческих способностей*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 1999.
3. Буров А.И. *Эстетическая сущность искусства*. Москва: Искусство, 1956.
4. Волкова В.Н. *Педагогика народного художественного творчества*. Санкт-Петербург: Планета Музыки, 2016.
5. Банников В.Н. Народное искусство и художественное творчество. *Начальная школа*. 2016; № 10: 16 – 21.
6. Догадина А.В. Эстетическое воспитание младших школьников. *Классный руководитель*. 2016; № 4: 14 – 17.
7. Смирнов В.И. *Общая педагогика:* учебное пособие. Москва: Логос, 2003.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Москва, 2009.

References

1. Baklanova T.I. *Pedagogika narodnogo hudozhestvennogo tvorchestva*. Sankt-Peterburg: Planeta Muzyki, 2016.
2. Vinokurova N.K. *Luchshie testy na razvitie tvorcheskih sposobnostej*. Moskva: AST-PRESS, 1999.
3. Burov A.I. *`Esteticheskaya suschnost' iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1956.
4. Volkova V.N. *Pedagogika narodnogo hudozhestvennogo tvorchestva*. Sankt-Peterburg: Planeta Muzyki, 2016.
5. Bannikov V.N. Narodnoe iskusstvo i hudozhestvennoe tvorchestvo. *Nachal'naya shkola*. 2016; № 10: 16 – 21.
6. Dogadina A.V. `Esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov. *Klassnyj rukovoditel'*. 2016; № 4: 14 – 17.
7. Smirnov V.I. *Obschaya pedagogika:* uchebnoe posobie. Moskva: Logos, 2003.
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 26.05.20

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 801.52 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00559

***Alieva S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru*

***Abakarova N.K.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nuri.abakarova@mail.ru*

RUSSIAN AND KUMYK ZOOTOPONYMS IN THE STRUCTURAL AND SEMANTIC ASPECT. The article presents a comparative analysis of zootoponyms in the Russian and Kumyk languages. Toponyms with zoonymous components occupy an important place among Russian and Kumyk geographical names, what is explained by the longstanding relationship between humans and animals. Toponyms can be considered structurally and semantically. In terms of structure, Russian and Kumyk place names consist of one word, as well as of two or even more. In the Russian language there are both derivative and non-derivative zootoponyms, whereas in the Kumyk language zootoponyms are usually derived. Astionyms, hydronyms and oikonyms are most widely in the Russian language. In the Kumyk language oronyms and oikonyms are more common. The analysis allowed us to conclude, that in the formation of toponyms, the Russian language prefers affixation, and in the Kumyk language, addition is the leading way.

Key words: **astionym, affixation, zoonym, composite, onomatop, toponym, faunistic semantics.**

***С.А. Алиева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru*

***Н.К. Абакарова,** магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: nuri.abakarova@mail.ru*

РУССКИЕ И КУМЫКСКИЕ ЗООТОПОНИМЫ В СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Статья посвящена сопоставительному анализу зоотопонимов в русском и кумыкском языках. Топонимы с зоонимными компонентами занимают важное место среди русских и кумыкских географических названий, что объясняется давней связью человека и животных. Топонимы могут быть рассмотрены в структурном и семантическом отношениях. С точки зрения структуры зоотопонимы могут состоять из одного слова, а также двух и более слов. В русском языке встречаются как производные, так и непроизводные зоотопонимы. В кумыкском языке топонимы с зоонимными компонентами, как правило, производные. Наибольшее распространение в русском языке получили астионимы, гидронимы и ойконимы. В кумыкском чаще встречаются оронимы и ойконимы. Проведенный анализ позволил прийти к выводу о том, что при образовании зоотопонимов русский язык предпочитает аффиксацию, а в кумыкском языке ведущим способом словообразования выступает сложение.

Ключевые слова: **астионим, аффиксация, зооним, композит, ономатоп, топоним, фаунистическая семантика.**

Конец XX – начало XXI века характеризуется повышенным вниманием ученых к вопросам онимообразования. Среди многочисленных названий важное место принадлежит топонимам, которые тесно связаны не только с языком, но и историей, культурой того или иного этноса. По мнению А.В. Суперанской, в ономастике преобладающим следует признать языковой компонент, так как информацию о каждом имени можно получить «с помощью лингвистических средств» [1, с. 7]. При этом среди ученых распространенным является мнение, что топонимика представляет собой самостоятельную науку, которая пользуется методами других наук, прежде всего лингвистики, истории и географии. Этим же отчасти и объясняется тот факт, что на сегодняшний день нет универсальной классификации топонимов, и «ее создание маловероятно» [2, с. 88]. Топонимика – ценное лингвистическое свидетельство исторического прошлого этноса. В ней находят отражение не только его история, культура, язык, но и окружающий мир, «сохраняются отпечатки различных событий в жизни народа» [3, с. 4].

Человека в течение всей жизни окружают животные и растения. И это не могло не найти отражения в топонимии. В системе географических названий заметное место отводится зоонимической лексике. О том, насколько большую роль играют животные в жизни людей, можно судить, исходя из наименований на картах, на которых встречаются *Барсуки* (гидроним), *Кукушки* (астионим), *Жабино* (ойконим).

Цель данной статьи – провести сопоставительный анализ русских и кумыкских зоотопонимов в структурно-семантическом отношении.

Материалом для исследования послужили данные словарей географических названий, а также полевой материал, собранный авторами.

В качестве ведущих использованы сопоставительный и описательный методы, применялся и метод компонентного анализа.

Топонимы можно рассматривать как в структурном, так и в семантическом плане. В структурном отношении топонимы могут состоять из одного слова, например, поселок *Журавли*, речка *Гусиха*, гора *Змейка*; *Оьгюзъёл* – ‘Буйволиная дорога’, *Къушорам* – ‘Птичья улица’, букв.: от *къуш* – ‘птица’+ *орам* – ‘улица’, *Йыланкъол* – ‘Долина змей’. Среди однословных зоотопонимов встречаются непроизводные: города *Беркут*, *Орел*, *Чирки* (разновидность уток), село *Дергачи* (диалектное название птицы *коростель*). Нарицательные имена переходят в собственные. При этом слово не претерпевает изменений, например, рыба *кутум* и река *Кутум* (в Астраханской области), в Самарской области есть село *Кошки*. Правда, в данном случае произошла плюрализация. На территории России протекают реки *Бобр* и *Вепрь*. В кумыкском языке нами не обнаружено ни одного непроизводного зоотопонима, в отличие от родственного карачаево-балкарского языка, где подобные примеры есть. *Доммай* – ‘Зубр’ – такое название носит перевал в верховьях реки с одноименным названием; *Уку* – ‘Сова’ – урочище на левом берегу реки *Думала* [4, с. 175]. Однако непроизводные образования встречаются среди кумыкских фитотопонимов. Так, в Буйнакском районе Дагестана есть микротопонимы *Чумлар* – ‘Кизилы’ и *Эменлер* – ‘Дубы’. Производные зоотопонимы образуются путем аффиксации или сложения: *Дудачный*, *Окунево*, *Медвежьегорск*; *Донгузаркъа* – ‘Кабаний холм’, *Аювкъатта* – ‘Медвежье ущелье’. Г.А. Джаватова относит к простым аффиксальным топонимам образования, появившиеся в результате сочетания имени существительного с аффиксом *-чы: Арбачыавул* – ‘название аула, в котором жил человек, делающий арбы’ [5, с. 54]. Однако мы полагаем, что подобные случаи, хотя и являют собой примеры однос-

ловных топонимов, все же представляют композитные образования, такие как, например, *Эшекчикъол* – ‘Ослиный овраг’. Свое наименование топоним получил вследствие того, что здесь пасутся ослы. В кумыкском языке ведущим способом словообразования является основосложение. В русском языке немало зоотопонимов появилось путем аффиксации. В Ярославской области на Волге находится город *Мышкин*. От зоонима *волк* возникли деревни *Волчья* и *Волково*. Фаунистическая семантика данных ойконимов объясняется тем, что при основании деревень в их окрестностях водились волки. Деревня *Волково* могла получить свое название и от фамилии ее основателя – *Волков* или по имени первого переселенца – Волк. Однако антропонимы *Волк* и *Волков* в конечном итоге восходят к зооними *волк*. В пригороде Махачкалы расположен поселок *Альбурикент*. На русский язык данное слово переводится как ‘селение Альбури’. В кумыкском варианте название имеет следующий вид: *Албёрюкент*, где *ал* – ‘алый’ + *бёрю* – ‘волк.’ Аналогично образован и топоним *Атланавул* – ‘селение Атлан’, в котором можно увидеть основу *ат* – ‘лошадь’ и формант *лан*.

В русском языке ведущим аффиксальным способом словообразования выступает суффиксация. Во Владимирской области есть город *Петушки*, а в Волгоградской – село *Козловка*. В Псковской области протекает река *Кобылица*, а в Курской – *Вшивка*. Показателем женского рода является и суффикс *-их* в ойкониме *Соболиха* и гидрониме *Скворчиха*. Оба топонима находятся в Балашихинском районе Подмосковья. Есть в России и речка *Ужиха*. Подобные образования могли возникать и в результате метафорического переосмысления. Речка по форме напоминает ужа. В кумыкском языке тоже встречаются метафорические топонимы, к примеру, ороним *Итнибашитав* – ‘Гора с собачьей головой.’ Гора по своим очертаниям схожа с головой собаки.

Немало русских зоотопонимов появилось с помощью суффикса *-ов (ев)*. В основном это ойконимы *Зайцево, Лосево*. Некоторые топонимы с таким же суффиксом получили статус астионима. Среди них *Петухово*, *Орлово*, *Окунево*, *Лебедево*, *Соколово*. Птичьи названия могли возникать вследствие наличия рядом с населенным пунктом того или иного вида птиц. А маловодность водоемов могла послужить основанием для появления речки *Гусиха* и озера *Лебяжье*. О том, что в жизни славян водные объекты играли большую роль, свидетельствует факт появления большого количества названий, восходящих к ихтионимам: *Ракино, Рыбное, Рыбинск, Рыбно-Слободский, Сомино, Щучье*. В кумыкском языке нами не обнаружено топонимов, связанных с названиями рыб. Однако в Крыму находится город Балаклава. Данный астионим произошел от турецкого baliklava – ‘бассейн для рыбы’. Следует отметить, что лексема *балык* является общетюркской и обозначает рыбу практически во всех тюркских языках, в том числе и в кумыкском [6, с. 60] .

Наряду с зоонимами в наименовании русских и кумыкских географических объектов встречаются и ономатопы. В *Гусь-Хрустальном* районе Владимирской области расположен город *Курлово*. На гербе этого астионима можно увидеть журавля. Свое название город получил от поселка *Курловский*, в онимообразовании которого прослеживается звукоподражательная природа. *Курлы* – такие звуки издавали журавли с ближайшего болота. В России издавна относились по-особенному к птицам, и, как следствие, на территории нашей страны можно встретить города *Гагарье*, *Кукушки*, *Грачи*, *Цыплята*. Все они также восходят к звукоподражательным основам. Много птичьих названий среди наименований водных объектов, дримонимов. В Нижегородской области находится урочище *Филинятник*. Название появилось из-за того, что в этом месте довольно часто можно было встретить филинов. Природным памятником является и название *Чайкино болото*, которое своим возникновением обязано значительной колонии чаек. Одно из толкований топонима *Дятловы горы* связано именно с тем, что в этой местности когда-то обитали дятлы. В городе Сергиев Посад одним из градообразующих предприятий является местная птицефабрика. В результате появился ойконим *Птицеград*. Аналогичное явление можно наблюдать и в кумыкской топонимике, где есть *Тавукъ ферма* – ‘Птичья ферма’, при этом *тавукъ* – букв.: ‘курица’. Кумыкские топонимы со звукоподражательным компонентом представляют собой композитные образования: *Гёгюрчюн ярлар* – ‘Скалы голубей’, *Гюргюр авул* – ‘Аул индюков’, где ономатопоэтическим компонентом является *гюр* – звук, издаваемый некоторыми птицами, прежде всего голубями. От данного ономатопа появился звукоподражательный глагол *гюрюллеме* – ‘ворковать’. Еще одним орнитотопонимом является *Лакълакъюрт* – ‘село Лаклакюрт.’ В кумыкском языке есть звукоподражательный орнитоним *лакълакъуш*, который на русский язык переводится двояко: ‘выпь’ и ‘аист’. Обе птицы относятся к отряду аистообразных, очевидно, поэтому в кумыкском языке не разграничиваются звуки *лакълакъ*, издаваемые ими. Лексема *къуш* обозначает родовое понятие – ‘птица’. При этом в кумыкском языке употребляется и заимствованная лексема *выпь*. Вполне вероятно, что топоним *Лакълакъюрт* произошел от вышеназванного орнитонима. Орнитотопонимы могут возникать и вследствие метафоризации, так появились *Орлиные скалы* и *Ласточкино гнездо*. «Метафорическая онимизация происходит на основе действительного или кажущегося сходства» [7, с. 44]. В Москве имеется урбаноним *Ква-ква парк*, а в Дагестане ойконим *Бакъаавул* – ‘Лягушачий аул’ – такое название носит улица. Оба данных топонима являются звукоподражательными. *Бакъ* в кумыкском языке передает звуки, издаваемые лягушкой, – ‘ква’. Когда-то на этом месте находилось болото, где квакали лягушки. Л.М. Дмитриева справедливо полагает, что с традиционной точки зрения топонимическая система представляет собой результат процесса познания окружающей действительности [8, с. 9].

В русском и кумыкском языках топонимы с зоонимным компонентом образуются от слов любых частей речи, при этом наибольшее количество зоотопонимов в сопоставляемых языках представляют именные сочетания. В русском языке довольно часто встречаются атрибутивные словосочетания, в котором лексема с зоонимным компонентом может быть как именем существительным, например, *Добрые пчелы* (поселок в Рязанской области), село *Старые Кабаны*, *Большое Свинорье*, так и прилагательным, например, *Заячий пузырь* – так называется река в Кемеровской области, *Коровинское шоссе*, *Лебяжий Маяк* (село). В кумыкском языке вследствие отсутствия категории рода ведущим видом синтаксической связи выступает примыкание. Самыми распространенными являются сочетания имен существительных в единственном числе: *Аювтала* – ‘Медвежья поляна’, букв.: * юв* – ‘медведь’+ *тала* – ‘поляна’, *Гавур тёбе* – ‘Холм, где обитали гиены’, *Лячин къая* – ‘Утес сокола’. От имен существительных образуются имена прилагательные при помощи аффикса наличия *-лы/ли*: *Атлы боюн* – ‘Конный перевал’, букв.: *атлы* – ‘коней’+*боюн* – ‘перевал, перешеек’. Следует отметить, что лексема *боюн* обозначает и части человеческого тела – ‘шея’, ‘горло’. Подобным образом образован и другой кумыкский зоотопоним *– Дуе (Тюе) бил* – ‘Верблюжья возвышенность’. Слово *бил*, помимо того, что является географическим термином, имеет и другое значение – ‘поясница’. О зооними *тюе* – ‘верблюд’ необходимо сказать особо. Этот вид животного не был характерен для жителей Дагестана, особенно кумыков, которые преимущественно проживали на равнинной местности. Тем не менее среди кумыкских топонимов встречается немало географических названий, включающих в свой состав лексему *тюе*. Появление верблюдов на территории Дагестана можно отнести ко времени вторжения войск Тамерлана. В результате в кумыкском языке встречаются глагольные зоотопонимы, которые возникли вследствие происходивших событий: *Тюе басгъан* – ‘Верблюд утонул’. *Тюе учгъан сырт* – ‘Верблюд (куда) сорвался (полетел)’. Подобное название носит урочище, находящееся на северном склоне Брагунского хребта, на правобережье Терека. *Ирк гоътерген тоъбе /гётерген тёбе* – ‘Возвышенность, поднятая бараном’. В кумыкских топонимах с зоонимным компонентом необходимой составляющей часто выступают географические термины: *тав* – ‘гора’, *къая* – ‘скала’, *тёбе* – ‘холм’, *яр* – ‘обрыв’, *къая* – ‘скала’, *таш* – ‘камень’, авул – ‘аул’. В ряде случаев используются многозначные слова: *къол* – ‘рука, ущелье, балка, долина’, *баш* – ‘голова, вершина’, *аркъа* – ‘спина, удлиненная возвышенность’.

Кумыкские зоотопонимы встречаются и на территориях, где в настоящий момент преобладающим населением являются аварцы или даргинцы. Гидронимы *Кара койсу и Андийское койсу* своим появлением обязаны кумыкскому слову *къойсув* – ‘овечья река’. Вдоль реки происходил перегон овец. То же самое можно сказать и о названии населенного пункта *Миатли* (в кумыкском варианте *Миатлы)*, которое с кумыкского языка переводится – ‘Тысяча всадников’. В кумыкском языке есть еще зоотопоним, включающий в свой состав нумератив: *Алтымыш-Ат* – ‘Шестьдесят лошадей’. Со временем под влиянием других языков, в частности аварского и даргинского, в кумыкских топонимах произошли фонетические, а иногда и лексические изменения. Наиболее ярко кумыкская топонимика представлена в Салаватии – исторической области, считавшейся вплоть до XVIII века кумыкской. А в Каякенте (населенном, по преимуществу, даргинцами) есть местность *Ташгойлар/Ташкъойлар*. Мало кто задумывается о кумыкском происхождении этого ойконима, который буквально обозначает ‘Каменные овцы’. В многонациональном Дагестане вследствие миграции немалая часть топонимов, считавшихся изначально кумыкскими, стала употребляться и другими жителями, проживающими в регионе [9, с. 11]. В качестве примера можно привести топоним с инсектоидной основой *Чиркей*. В кумыкском языке подобная лексема присутствует в составе сочетания *чиркей жибин* – ‘мошка’. Слово *жибин* – ‘муха’ находим в ряде топонимов с компонентом-инсектонимом: *Жибин тёбе* – ‘Холм мух’, *Жибин уьйлер,* букв.: ‘дома пчел’. В этом месте располагалась пасека. Контекстуальное окружение существительного *жибин* позволяет перевести его на русский язык как ‘пчела’, а не ‘муха’. В Русско-кумыкском словаре *пчела* – это ‘балжибин’ [10, с. 1243]. Русские топонимы также включают в свой состав инсектонимы: *Комарово*, *Комаричи, Жуковка*, *Муходоево*, *Муравьиная бухта*. Инсектоним *муравьи* встречается и в диалектной форме – *мураши. Мурашиха* – так называется буерак в окрестностях села Большая Черниговка.

Среди русских и кумыкских топонимов есть как композитные образования: *Лисьи пещеры*, *Змеиногорск*, *Мышегребово*, *Большие Козлы* (деревня), *Оьгюзтав* – ‘Бычья гора’, так и имена-юкстапозиты, когда речь идет о соположении, или несобственно сложении: *Гусь-Хрустальный*, *Гусь-Железный*, *Аюв оьлтюргген* – ‘Лощина, где был убит медведь’ [11, с. 638]. Топонимы с зоонимным компонентом образуются и морфолого-синтаксическим способом. Так, с помощью субстантивации в русском языке появились города *Куровское*, *Жуковский,* село *Овечкино*, поселки *Журавлевское, Бобровский*, *Кукушкино*, деревни *Барановская, Барсукова*.

Сопоставительный анализ русских и кумыкских зоотопонимов позволил прийти к выводу, что в обоих языках представлено достаточное количество образований, имеющих фаунистическую семантику. В русском языке топонимы с зоонимными компонентами наиболее часто встречаются среди астионимов, гидронимов и ойконимов. В кумыкском языке преобладают оронимы и ойконимы.

В структурном отношении русские зоотопонимы образуются преимущественно морфологическим способом, хотя в редких случаях можно отметить и морфолого-синтаксический способ (субстантивацию). В морфолого-синтаксическом способе особая роль принадлежит суффиксации. Нередко и основосложение, которое сочетается с аффиксацией. В кумыкском языке подавляющее большинство зоотопонимов представляют композитные образования.

Библиографический список

1. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: Наука, 1973.
2. Картавая Ю.К. Структурный анализ топонимии Крыма. *Вестник ТГПУ*. 2017; № 3 (180): 88 – 93.
3. Усманова М.Г. *Имя отчей земли*. Уфа: Китап, 1994.
4. Текуев М.М., Хуболов С.М., Мизиев А.М. Структурно-семантические особенности карачаево-балкарских топонимов с зоонимической основой. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2018; Ч. I, № 10 (88): 174 – 178.
5. Джаватова Г.А. *Топонимика селения Нижнее Казанище Буйнакского района Республики Дагестан*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
6. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков (общетюркские и межтюркские основы на букву «Б»)*. Москва: Наука, 1978.
7. Подольская Н.В. Проблемы ономастического словообразования (к постановке вопроса). *Вопросы языкознания*. 1990; № 3: 40 – 53.
8. Дмитриева Л.М. *Онтологическое и ментальное бытие топонимической системы (на материале русской топонимики Алтая)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Екатеринбург, 2003.
9. Адукова З.А. *Семантика и структура кумыкских топонимов*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2013.
10. *Русско-кумыкский словарь*: *Более 4 0000 слов*. Под редакцией Б.Г. Бамматова. Махачкала: ДНЦ РАН, 1997.
11. Алиева С.А. Композиты со звукоподражательными и зоонимными компонентами в разносистемных языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 637 – 639.

References

1. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: Nauka, 1973.
2. Kartavaya Yu.K. Strukturnyj analiz toponimii Kryma. *Vestnik TGPU*. 2017; № 3 (180): 88 – 93.
3. Usmanova M.G. *Imya otchej zemli*. Ufa: Kitap, 1994.
4. Tekuev M.M., Hubolov S.M., Miziev A.M. Strukturno-semanticheskie osobennosti karachaevo-balkarskih toponimov s zoonimicheskoj osnovoj. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2018; Ch. I, № 10 (88): 174 – 178.
5. Dzhavatova G.A. *Toponimika seleniya Nizhnee Kazanische Bujnakskogo rajona Respubliki Dagestan*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2010.
6. Sevortyan `E.V. `*Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov (obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvu «B»)*. Moskva: Nauka, 1978.
7. Podol'skaya N.V. Problemy onomasticheskogo slovoobrazovaniya (k postanovke voprosa). *Voprosy yazykoznaniya*. 1990; № 3: 40 – 53.
8. Dmitrieva L.M. *Ontologicheskoe i mental'noe bytie toponimicheskoj sistemy (na materiale russkoj toponimiki Altaya)*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2003.
9. Adukova Z.A. *Semantika i struktura kumykskih toponimov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2013.
10. *Russko-kumykskij slovar': Bolee 4 0000 slov*. Pod redakciej B.G. Bammatova. Mahachkala: DNC RAN, 1997.
11. Alieva S.A. Kompozity so zvukopodrazhatel'nymi i zoonimnymi komponentami v raznosistemnyh yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 637 – 639.

Статья поступила в редакцию 12.04.20

УДК 811.112.2`36 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00560

***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*

TAXIS AND INSTRUMENTALITY: A POLY-CATEGORICAL SEMANTIC COMPLEX. The article deals with a problem of inter-categorical interaction of functional-semantic categories of taxis and instrumentality, representing the corresponding polycategorical semantic complex. The article describes various versions of instrumental-taxis categorical situations that occur in a circumstantially or second-taxis multicategory semantic complex, and also identifies the main prototypical elements of statements with deverbatives with the prepositions *mit, durch, unter, dank, mittels* and *per* in instrumental meaning. In statements with prepositional deverbatives with the prepositions *mit, durch, unter, dank, mittels, per*, various instrumental- and medial-taxic values of simultaneity are actualized, including syncretic modal-instrumental-, causal-instrumental-, conditional-instrumental- and final-instrumental-taxis.

Key words: **taxis, instrumentality, intercategorical interaction, polycategorical complex, secundary-taxis semantic complex, instrumental-taxis categorical situation, circumstance-taxis values of simultaneity, instrumental-taxis values, medial-taxis values.**

***И.В. Архипова**, канд. филол. наук, доц., проф. кафедры французского и немецкого языков ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: irarch@yandex.ru*

ТАКСИС И ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТЬ: ПОЛИКАТЕГОРИАЛЬНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

В статье затрагивается проблема межкатегориального взаимодействия функционально-семантических категорий таксиса и инструментальности, репрезентирующих соответствующий поликатегориальный семантический комплекс. В статье описаны различные варианты инструментально-таксисных категориальных ситуаций, имеющих место в обстоятельственно- или секундарно-таксисном поликатегориальном семантическом комплексе, а также определены основные прототипические элементы высказываний с девербативами с предлогами *mit*, *durch, unter, dank, mittels* и *per* в инструментальном значении. В высказываниях с предложными девербативами с предлогами *mit*, *durch, unter, dank, mittels, per* актуализируются различные инструментально- и медиально-таксисные значения одновременности, в том числе синкретичные модально-инструментально-, каузально-инструментально-, кондиционально-инструментально- и финально-инструментально-таксисные.

Ключевые слова: **таксис, инструментальность, межкатегориальное взаимодействие, поликатегориальный комплекс, секундарно-таксисный семантический комплекс, инструментально-таксисная категориальная ситуация, обстоятельственно-таксисные значения одновременности, инструментально-таксисные значения, медиально-таксисные значения.**

Проблема межкатегориального взаимодействия остается до сих пор актуальной в связи с тем, что «выражаемые в речи семантические комплексы всегда представляют собой результат взаимодействия нескольких категорий в определенных условиях, связанных с лексическими значениями словооформ, контекстом и речевой ситуацией» [1, с. 85].

Функционально-семантическая категория таксиса, рассматриваемая как выражаемая в поли- и полупредикативных конструкциях временная соотнесенность действий в рамках целостного периода времени безотносительно к моменту речи и имеющая полевую структуру, и функционально-семантическая категория инструментальности, понимаемая как полицентрическое поле, состоящее из двух микрополей («средство – предмет (орудие)» и «средство – непредмет (способ)» [2, с. 146], обнаруживают межкатегориальную взаимосвязь при актуализации секундарных или обстоятельственных таксисных значений инструментального характера в различных вариантах или разновидностях инструментально-таксисных категориальных ситуаций. Межкатегориальное взаимодействие данных категорий выступает в качестве интегрирующего фактора, способствующего образованию поликатегориального семантического комплекса – инструментально-таксисного.

Предметом рассмотрения настоящей статьи является описание межкатегориального взаимодействия функционально-семантического поля инструменталь-

ности и функционально-семантического поля таксиса в аспекте актуализации обстоятельственно-таксисных значений инструментальности в высказываниях с девербативами с политаксисными предлогами *mit*, *durch, unter, dank* в инструментальном значении и монотаксисными инструментальными предлогами *mittels* и *per*.

Инструментально-таксисные значения одновременности актуализируются во секундарно- или обстоятельственно-таксисном семантическом комплексе, репрезентирующим полную или частичную одновременность обозначаемых в высказываниях действий, процессов или событий.

Функционально-семантическое поле инструментальности носит полицентрический характер и конституируется двумя микрополями: микрополем «средство – предмет – орудие» и «средство – непредмет – способ» [2, с. 146]. Соответственно, выделяют предметную (средство – предмет – орудие) и непредметную (средство – непредмет – способ) инструментальность. Первая номинирует материальные предметы, инструменты или орудия, предназначенные и используемые для целенаправленного физического воздействия, а вторая подразумевает языковую репрезентацию непредметного (процессуального) действия-способа. Например:

Durch Ziehen der Reißleine werden die Ballons mit einem Stickstoff-Luft-Gemisch gefüllt (www.bild.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Er bearbeitet dieses harte, spröde Material *durch Schneiden, Sägen und Schleifen*, und er legt es zum Schmelzen in den Ofen (www.hafencitynews.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Прототипическими средствами выражения инструментально-таксисных значений одновременности в высказываниях с предложными девербативами процессуальной или акциональной семантики являются следующие элементы среды:

(1) акциональные и процессуальные девербативы на -en и -ung с интегральной семантикой непредметного (процессуального) действия-способа (das Ziehen, das Drehen, das Klopfen, das Heben, das Senken, das Absenken, das Setzen, das Übertragen, das Drücken, das Sägen, das Öffnen, das Schließen, das Schneiden, das Schleifen, das Falzen, das Binden, das Verschieben, das Kleben, das Rufen, die Kündigung, die Anwendung);

(2) политаксисные предлоги *mit*, *durch, unter*, употребляемые в инструментальном значении;

(3) целенаправленные глаголы с семантикой физического воздействия на какой-либо конкретный объект результативного действия (erreichen, regulieren, regeln, bearbeiten, bauen, lenken, fertigstellen, füllen);

(4) целенаправленные глаголы с семантикой психического (эмоционального) воздействия на одушевленный объект действия (wecken, drohen, bemerkbar machen, aufmerksam machen) и глагольные конструкции с именным компонентом типа zum Ausdruck bringen, zum Einsturz bringen, Zugang verschaffen и др. Например:

Mit dem Heben und Senken der Tragflächen wurde der verbleibende Treibstoff in die Leitungen gelenkt, um weiterfliegen zu können (www.solinger-tageblatt.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Die Hand- und Taschenalarmgeräte sind kleine Anhänger, die *durch das Ziehen eines Stifts* oder *das Drücken eines Knopfs* ausgelöst warden (wien.orf.at, gecrawlt am 25.03.2018).

Среди глаголов целенаправленного действия, обозначающих различные виды межличностных контактов, следует выделять вслед за В.А. Ямшановой:

(1) глаголы психического (эмоционального) воздействия на одушевленный объект или глаголы каузации его эмоционального состояния;

(2) глаголы речевого воздействия на одушевленный объект действия с целью каузации его эмоционального состояния;

(3) глаголы неречевого воздействия с помощью мимики, жестов и других действий поведенческого характера;

(4) глаголы физического воздействия, обозначающие каузацию конкретных физических действий;

(5) глаголы, обозначающие «социальную поведенческую активность говорящего субъекта» [2, с. 86 – 89].

Инструментальная категориальная ситуация может быть реализована как регулятивная, исполнительская и результативная, репрезентируя один из трех вариантов: (а) «цель – средство»; (б) «целенаправленное действие – средство его осуществления»; (в) «средство – результат» [2, с. 38 – 39].

Инструментально-таксисные категориальные ситуации можно рассматривать вслед за В.А. Ямшановой как осуществляемые субъектом действия, состоящие из трех фаз (начальной или субъективно-регулятивной, срединной или исполнительской и конечной или объективно-результативной) или как отдельные самостоятельные действия регулятивного, исполнительского или результативного характера [2, с. 38 – 39].

При актуализации исполнительской инструментально-таксисной категориальной ситуации с семантикой «целенаправленное действие – средство его осуществления» возможен синкретизм инструментального значения и обстоятельственного значения способа действия, т.е. модального. В таких высказываниях актуализируются модально-инструментально-таксисные значения одновременности, репрезентирующие модально-инструментально-таксисный семантический субкомплекс одновременности. Ср.:

Diese hatten sich zuvor *durch das gewaltsame Öffnen eines Fensters* Zugang in das Haus verschafft (www.soester-anzeiger.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Bühnenbild oder Handlungsabläufe lassen sich auf diese Weise einfach und intuitiv *durch Verschieben der entsprechenden Stellvertreter* verändern (gecrawlt am 26.03.2018).

Durch das „Klopfen" auf bestimmte Meridian-Punkte werden Blockaden und negative Gefühle psychologisch „umgekehrt" (www.pattayablatt.com, gecrawlt am 2*6.03.2018*).

Sie hatten sich *durch Klopfen* bemerkbar gemacht (www.mittelbayerische.de, gecrawlt am 25.03.2018).

При репрезентации результативной инструментально-таксисной ситуации с семантикой «средство – результат» обнаруживается межкатегориальное взаимодействие инструментальности и каузальности, а также инструментальности и финальности, в результате чего обследованные высказывания демонстрируют синкретическое объединение инструментально-, каузально- или финально-таксисных значений одновременности. В таких высказываниях актуализируются сопряженные каузально-инструментально-таксисные и финально-инструментально-таксисные категориальные ситуации одновременности. Например:

Die Täter haben die Hütte *durch Drücken* zum Einsturz gebracht (www.volksfreund. de, gecrawlt am 25.03.2018).

Gegen 8.15 Uhr wurde der Mann von zwei Unbekannten *durch Klopfen an der Scheibe* geweckt (www.haz.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Es erhält aber Glanz und Schwung *durch regelmässiges Schneiden und durch die Anwendung von speziellen Pflegeprodukten* wie Haarkuren (www.beobachter.ch, gecrawlt am 25.03.2018).

Im Laufe des Workshops lernen die Teilnehmer, wie man 16mm Film *durch Schneiden, Kleben und Übertragen von Bildern, Texten und anderen gefundenen Materialien* auf Blankfilm manipuliert (german.beijingreview.com.cn, gecrawlt am 28.03.2018).

При актуализации регулятивной инструментальной ситуации в структуре инструментально-таксисного семантического комплекса одновременности возможен синкретизм инструментального и каузального или кондиционального значений, поскольку модель «цель – средство» предполагает, по мнению В.А. Ямшановой, следующие варианты ее реализации: «цель – потенциальное средство ее реализации» и «цель – реальное средство ее осуществления» [2, с. 62]. В таких инструментально-таксисных семантических субкомплексах репрезентируются синкретичные каузально-инструментально-таксисные или кондиционально-инструментально-таксисные значения одновременности (полной, частичной). Например:

Sie ermöglichen zum Beispiel eine kontrollierte natürliche Lüftung *durch das automatisierte Öffnen und Schließen der Fenster* bei Bedarf (www.ruhrnachrichten.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).

Mit einer Art Morsetechnik ist *durch kurzes Ziehen am Seil* eine Verständigung möglich (www.allgaeuer-anzeigeblatt.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Дальнейшая субкатегоризация позволяет выделять в рамках инструментально-таксисного семантического комплекса одновременности медиально-таксисные значения одновременности. Медиально-таксисные категориальные ситуации одновременности мы рассматриваем как разновидность инструментально-таксисных категориальных ситуаций, а высказывания, актуализирующие медиально-таксисные значения одновременности, как медиально-таксисный семантический субкомплекс.

Действия или процессы девербативов-соматизмов с политаксисными предлогами *mit, durch, unter* в медиальном значении являются «опредмеченным» (процессуальном) средством – способом осуществления или протекания целенаправленного результативного действия глагола [3, с. 62 – 63; 4, с. 47 – 48; 5, с. 90; 6, с. 85 – 86]. Ср.:

Nur *mit einem kurzen Nicken* quittierte er die Frage, ob er mit dem gerade gegen ihn gefällten Urteil zufrieden sei (www.aachener-nachrichten.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Bemerkenswert auch, wie er mitunter *mit einem Zwinkern* oder *dem Hochziehen der linken Augenbraue* seine Musiker auf die richtige Spur navigiert (www.sn-online.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Прототипическими элементами контекста, имеющими место в медиально-таксисном семантическом субкомплексе одновременности, являются:

(1) девербативы-соматизмы на -en или -ung с акциональным или процессуальным значением: das Aufblitzen der Augen, das Kopfschütteln, das Schütteln des Kopfes, das Nicken, das Kopfnicken, das Nicken des Kopfes, das Heben des Kinns, das Achselzucken, das Zucken, das Naserümpfen, das Winken, das Senken der Augenlider, das Augenzwinkern, das Zwinkern, das Hochziehen der Augenbrauen, das Armesschwenken, die Armbewegung и др.) [7, с. 128 – 129];

(2) каузативные глаголы с семантикой физической, перцептивной, информативной или психической модификации, характеризующиеся значением каузации изменения физического/психического/эмоционального состояния (процесса, свойства) и др. [8, с. 101 – 102] (bekunden, bestätigen, behaupten, erklären,

bescheinigen, bezeugen, bestreiten, widerlegen, widersprechen, drohen, verdrohen, abwehren, abtun, auffordern, ermahnen, quittieren и т.д.);

(3) глаголы речевой/неречевой коммуникации, в семантике которых содержатся элементы вербальной коммуникации (речевые действия, речевая деятельность субъекта и т.п.) и средства невербальной коммуникации (мимика, жесты и др.) (nicken, winken, sagen, erwidern, sprechen, zustimmen, betonen и др.);

(4) политаксисные предлоги *mit, durch, unter* в инструментальном (медиальном) значении. Например:

Die Klicks erfolgen *durch ein leichtes Heben der Augebraue*, einmal für einen einzelnen Click, zwei für einen Doppelklick und drei, um einen Buchstaben oder einen Begriff auszuwählen (www.oe-journal.at, gecrawlt am 26.03.2018).

Was die noch junge Richterin *mit einem Grinsen* quittierte (www.news.at, gecrawlt am 25.03.2018).

Die Arbeitnehmervertreter bekundeten *mit einem Nicken* ihr Einverständnis (www.rhein-zeitung.de, gecrawlt am 29.03.2018).

При взаимодействии девербативов-соматизмов с глаголами речевой/неречевой коммуникации возможен синкретизм медиального и модального значений, в результате чего в модально-медиально-таксисном субкомплексе актуализируются синкретичные модально-медиально-таксисные значения одновременности. Например:

Aber Werkleiter Martens erklärt *mit leichtem Achselzucken*: „Die klassische Ahoj-Brause verkauft sich immer noch am besten“ (www.aktiv-online.de, *gecrawlt am 27.03.2018*).

In der Regel antwortet die junge Gewerkschafterin aus Frankfurt *mit einem Kopfschütteln*, wie sie berichtet (www.faz.net, gecrawlt am 26.03.2018).

В медиально-таксисном субкомплексе при актуализации медиально-таксисных значений одновременности (частичной, полной) взаимодействуют каузативные глаголы с семантикой целенаправленного результативного действия, в частности: (а) информативно-модифицирующие глаголы с семантикой демонстрации, доказательства, подтверждения и опровержения (beweisen, belegen, argumentieren, beurkunden, nachweisen, verweisen, hinweisen, bestätigen, hindeuten, informieren, behaupten, erklären, bescheinigen, bezeugen, bestreiten, widerlegen, widersprechen, drohen, verdrohen, abwehren, abtun, auffordern, ermahnen, quittieren, reagieren), а также: (б) глаголы речевого/неречевого воздействия с семантикой каузации психического состояния одушевленного объекта (sagen, sprechen, erwidern, nicken, winken) и акциональные девербативы-соматизмы, обозначающие конкретные части тела, телодвижения и жесты одушевленного субъекта действия (das Achselzucken, das Kopfschütteln, das Nicken, das Kopfnicken, das Naserümpfen, das Augenzwinkern). Например:

Dem Satz aus dem Munde ihres ehemaligen Leiters Winfried («Winne») Schmidt stimmen die zehn anwesenden Männer des Krisen-Interventions-Dienstes (KID) der Bergwacht Allgäu *mit schweigendem Kopfnicken* zu (www.allgaeuer-anzeigeblatt.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Den Kreispokal der Kicker, der in dieser Woche mit der zweiten Runde fortgesetzt wird, quittieren viele Trainer eher *mit einem Naserümpfen* (www.muensterschezeitung.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Er bestätigte lediglich *mit knappem Nicken* seine vom Richter vorgetragenen Personalien (www. handelszeitung.ch, gecrawlt am 26.03.2018).

Инструментально-таксисные и сопряженные каузально-инструментально-таксисные категориальные ситуации, характеризующиеся непрототипичностью, актуализируются в высказываниях с акциональными девербативами на -en, -ung и -e (das Eingreifen, die Bedienung, die Betreuung, die Selbstbedienung, die Bearbeitung, die Bildbearbeitung, die Belüftung, die Gewaltanwendung, die Ermahnung, die Aufklärung, die Visualisierung, die Unterstützung, die Weiterentwicklung, die Förderung, die Übernahme) с инструментальными предлогами *mittels, per* и *dank*. Например:

Vielleicht handelt es sich auch nur um Fälschungen, die *mittels Bildbearbeitung* die hübsche Meghan zeigen (www.sat1.de, gecrawlt am 27.03.2018).

In der Zwischenzeit wurde das Problem *mittels Selbstbedienung* elegant gelöst (www. woz.ch, gecrawlt am 27.03.2018).

Das System sorgt für die biologische Sanierung *mittels Belüftung* (www.wn.de, *gecrawlt am 29.03.2018*).

Das Ziel der neu formierten Gruppierungen ist laut Studie der finanzielle Gewinn *mittels Gewaltanwendung* (www.askonline.ch, gecrawlt am 25.03.2018).

Sie setzen einen Anker, indem Sie sich tief entspannen und sich *mittels Visualisierung* in die gewünschte Situation begeben (www.cash.ch, gecrawlt am 26.03.2018).

Для высказываний с акциональными девербативами с предлогом *dank* характерно синкретическое объединение каузальных и инструментальных значений, в результате чего в них актуализируются синкретичные каузально-инструментально-таксисные значения одновременности. Например:

Wie sich herausstellte, war es *dank des schnellen Eingreifens der Zeugen* noch zu keiner Straftat gekommen (www.wochenanzeiger.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Das Jahr ist noch jung, doch *dank prominenter Unterstützung* bereits reich an Perlen aus der Unterhaltungsindustrie (www.lessentiel.lu, gecrawlt am 26.03.2018).

Dessen Durchführung war nur *dank der Übernahme der Sicherheitskosten* durch den Kanton möglich (www.basellandschaftlichezeitung.ch, *gecrawlt am 29.03.2018*).

Итак, в силу межкатегориального взаимодействия функционально-семантических категорий таксиса и инструментальности, являющегося интегрирующим фактором конституирования инструментально-таксисного поликатегориального семантического комплекса, высказывания с девербативами с монотаксисными предлогами *mit*, *durch, unter, dank, mittels, per* в инструментальном значении репрезентируют различные секундарные инструментально-таксисные категориальные ситуации одновременности, в том числе модально-инструментально-, каузально-инструментально-, кондиционально-инструментально-, финально-инструментально-таксисные и др.

Библиографический список

1. Бондарко А.В. *Категоризация в системе грамматики*. Москва: Языки славянских культур, 2011.
2. Ямшанова В.А. *Категория инструментальности в немецком языке*. Ленинград: Издательство ЛФЭИ. 1991.
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. Обстоятельственные таксисные ситуации в современном немецком языке. *Евразийский гуманитарный журнал*. 2019; № 2: 89 – 93.
6. Архипова И.В. Функциональный потенциал девербативов и его реализация в контексте. *Евразийский гуманитарный журнал*. 2020; № 1: 74 – 87.
7. Архипова И.В. Предложные девербативы в инструментально-таксисной и каузально-таксисной категориальных ситуациях. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2020; № 2: 127 – 131.
8. Шустова С.В. *Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход*: монография. Пермь: Пермский государственный университет, Прикамский социальный институт, 2010.

References

1. Bondarko A.V. *Kategorizaciya v sisteme grammatiki*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2011.
2. Yamshanova V.A. *Kategoriya instrumental'nosti v nemeckom yazyke*. Leningrad: Izdatel'stvo LF`EI. 1991.
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. Obstoyatel'stvennye taksisnye situacii v sovremennom nemeckom yazyke. *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; № 2: 89 – 93.
6. Arhipova I.V. Funkcional'nyj potencial deverbativov i ego realizaciya v kontekste. *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; № 1: 74 – 87.
7. Arhipova I.V. Predlozhnye deverbativy v instrumental'no-taksisnoj i kauzal'no-taksisnoj kategorial'nyh situaciyah. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020; № 2: 127 – 131.
8. Shustova S.V. *Funkcional'nye svojstva kauzativnyh glagolov: dinamicheskij podhod*: monografiya. Perm': Permskij gosudarstvennyj universitet, Prikamskij social'nyj institut, 2010.

Статья поступила в редакцию 28.04.20

УДК 82.091 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00561

Bedariova I.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: bediral@mail.ru*

MYTHOLOGICAL AND FOLKLORE IMAGES OF TREES IN THE RUSSIAN-LANGUAGE PROSE OF GORNY ALTAI. The article analyzes the mythological and folklore images of various tree species in the works of Russian-speaking writers of Gorny Altai. There is a close connection between the creative work of writers of Gorny Altai and myth-making. It is revealed that in the Russian-language prose of Gorny Altai, mythological and folk images of trees are quite common. The analysis of texts of G. Choros-Gurkin's "Altai (An Altaian's Lament Far Away From His Motherland)", N. Glebov's "Kara Baarchyk", G. Kondakov's "The Smell of Freshly Mown Grass", K. Poklonov's "On the Rock", S. Adlykov's "2094 year" reveals the specificity of the representation of the image of the tree in the Russian prose of Gorny Altai.

According to the results of the research, a conclusion is made about the key role of the mythologeme of the World Tree in the figurative system of the Russian-language literature of Gorny Altai. This mythologeme is represented mainly in the texts studied in the form of a cedar (G. Choros-Gurkin, K. Poklonov, S. Adlykov) or a spruce (N. Glebov, G. Kondakov).

Key words: **regional literature, literature of Gorny Altai, World Tree, folklore, mythology.**

***И.А. Бедарева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: bediral@mail.ru*

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ И ФОЛЬКЛОРНЫЕ ОБРАЗЫ ДЕРЕВЬЕВ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЕ ГОРНОГО АЛТАЯ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Алтай в рамках научного проекта № 18-412-040005.

В статье анализируются мифологические и фольклорные образы различных древесных пород в творчестве русскоязычных писателей Горного Алтая. Отмечена тесная связь творчества горно-алтайских писателей с мифотворчеством. Выявлено, что в русскоязычной прозе Горного Алтая мифологические и фольклорные образы деревьев встречаются достаточно часто. Анализ текстов Г. Чорос-Гуркина «Алтай (Плач алтайца на чужбине)», Н. Глебова «Кара-Баарчык», Г. Кондакова «Запах скошенной травы», К. Поклонова «На утесе», С. Адлыкова «2094 год» позволил выявить специфику репрезентации образа дерева в русскоязычной прозе Горного Алтая. По результатам исследования сделан вывод о ключевой роли мифологемы Мирового древа в образной системе русскоязычной литературы Горного Алтая. Данная мифологема представлена главным образом в изученных нами текстах в виде кедра (Г. Чорос-Гуркин, К. Поклонов, С. Адлыков) или ели (Н. Глебов, Г. Кондаков).

Ключевые слова: **региональная литература, литература Горного Алтая, Мировое древо, фольклор, мифология.**

Образы природы являются неотъемлемой частью литературы. К наиболее частотным в мировой словесности относится образ дерева. Русские поэты и прозаики нередко обращаются к образам деревьев. Так, например, М.Н. Эпштейн отмечал, что в русской литературе XIX века были очень популярны образы деревьев: дуб и сосна в первой половине XIX века, а поэтический образ берёзы – во второй половине XIX века. Дерево, по словам ученого, «соединяет глубину и высоту не только в пространстве, но и во времени, выступая как символ памяти о прошлом и надежды на будущее» [1, с. 45].

Актуальность исследования фольклорных и мифологических образов деревьев в творчестве русскоязычных писателей Горного Алтая обусловлена постоянным обращением ученых, в том числе и современных, к данной теме. Среди них Н.В. Горинова [2, с. 189 – 193], Р.М. Камалов [3, с. 22 – 27], Г.А. Корнишина [4, с. 70 – 80], Е.В. Харитонова [5, с. 70 – 75], Д.М. Шевцова [6, с. 252 – 255] и многие другие.

Задачей данной работы является выявление специфики репрезентации образа дерева в русскоязычной прозе Горного Алтая. Даже беглый предварительный обзор корпуса текстов позволяет утверждать, что во всех них так или иначе присутствует архетипический образ мирового древа: «Алтай (Плач алтайца на чужбине)» Г. Чорос-Гуркина [7, с. 217 – 221], «Кара-Баарчык» Н. Глебова [8], «Запах скошенной травы» Г. Кондаков [9], «На утесе» К. Поклонова [10], «2094 год» С. Адлыкова [11, с. 82 – 86].

Достаточно часто в литературе фигурирует образ мирового древа, олицетворяющего мировую гармонию и единство всего сущего. Согласно воззрениям древнего человека, мировое древо служит осью, центром всего мира и одновременно воплощает в себе мироздание. В космогонических мифах разных народов оно рассматривается как опора, осуществляющая организацию мира и обеспечивающая стабильность миропорядка. С помощью мирового древа, «воплощающего, – как пишет В.Н. Топоров, – универсальную концепцию мира, описываются все его основные параметры» [12, с. 398].

Деревья в произведениях русскоязычных писателей Горного Алтая выполняют подобную миромоделирующую функцию. Так, в эссе Г. Чорос-Гуркина «Алтай (Плач алтайца на чужбине)» картина мира писателя представлена своеобразной системой координат, которая переводит содержание эссе в мифологическое пространство: роль вертикальной оси выполняет мифологема Горы, а роль горизонтальной оси – мифологема Реки. Причем обе мифологемы (Река и Гора), в свою очередь, являются составными частями мифологемы Алтай. Данная мифологема также выступает в роли варианта мирового древа, так как «гора часто воспринимается как образ мира, модель вселенной, в которой отражены все основные элементы и параметры космического устройства» [13, с. 311]. Более того, для картины мира Г.И. Чорос-Гуркина характерно отождествление, а порой и полное слияние образа Алтая и зеленого кедра, который является культовым деревом алтайцев: «Уподоблю тебя могучему зеленому кедру! Вот он, пышный, широко разросся во всю ширь и мощь: удало развернул свои ветви на свободе! Крепко цепляясь корнями по расселинам черных скал, взбежал он до грани холодных белков. И там, на просторе, вблизи вечных снегов, где одни лишь туманы гуляют, там он любит, свободно качаясь по ветру, вести с буйным ветром беседу. Таков ты, мой любимый Алтай!» [7, с. 218].

Огромный кедр являет собой также модель космического древа, которое структурирует устройство мира и связывает небо и землю, верхний и нижний миры. Следует подчеркнуть, что в алтайской мифологии прослеживается прочная связь мирового древа и шамана: «шаман с помощью мирового древа способен поддерживать связь между людьми и богами» [14, с. 213]. Кедр, будучи аналогом мирового древа, выполняет функцию посредника/медиатора между мирами. Данное дерево шаман использует в качестве канала связи между двумя мирами – своим и чужим. Такая трактовка образа мирового древа имеет место в алтайской мифологии.

Таким образом, можно констатировать, что Г.И. Чорос-Гуркин использовал в своем творчестве универсальный образ, характерный для мировой культуры в целом – образ мирового древа, однако актуализировал алтайский вариант данного образа. Писатель осуществил отождествление горы/дерева с Алтаем/кедром, где оба образа представил в роли «центра мира и той вертикали, что связывает землю с небом» [15, с. 87].

В повести Николая Глебова «Кара-Баарчык» одним из ключевых образов является ель. Данная повесть посвящена детям, на тематическом уровне повествует о дружбе алтайского мальчика Кара-Баарчыка и русского мальчика Яньки.

Ключевым событием повести является победа главного героя Кара-Баарчыка в скачках. Победа становится преддверием преображения мальчика. В повести четко прослеживается связь христианского мотива преображения и образа ели – традиционного рождественского дерева. Впервые Кара-Баарчык встречается с конем (пока еще игрушечным), повлиявшим на перемены в его жизни, в светлый праздник Рождества: он увидел под рождественской елью игрушечного бородатого старичка, в руках которого находился деревянный конь:

«Найденыш, затаив дыхание, не мог оторвать взгляда от невиданного зрелища. У самого основания стоял в белом тулупе и такой же шапке, опираясь на палку, длиннобородый старик. В одной руке он держал корзинку, из которой выглядывала чудесная лошадка» [8, с. 19].

Эта рождественская встреча является судьбоносной для Кара-Баарчыка: после нее в мальчике просыпаются внутренние духовные силы. В то же день Кара-Баарчык получает в подарок от Яньки деревянного коня, который был вскоре сломан сыном хозяина Степанко. Поступок Степанко послужил толчком для пробуждения в Кара-Баарчыке бунтарского чувства. Главный герой, ассоциировавшийся до этого момента с забитым птенцом, чувствует в себе силы отомстить за обиду и уничтожает в огне игрушку Степанко: «Кирик вошел во вторую комнату и взял в руки блестящего коня, которого он видел первый раз на елке. Повернувшись и остановившись на миг возле пылающей жаром печки, бросил коня в огонь» [8, с. 21].

Если перевести поступок Кара-Баарчыка в мифологическую плоскость, то месть мальчика за лошадку можно расценить как жертвоприношение. Один из древнейших культов алтайцев гласит, что огонь, являясь «посредником между человеком и божествами, передавал жертву различным духам» [16, с. 154]. Кроме того, многие мифы гласят, что «подземная сфера имеет вход с земли, где-то на западе, а по представлению шаманов, в нее можно попасть во время камлания через очаг жилища» [17, с. 102]. Совершение данного обряда обусловило другую судьбоносную встречу мальчика со старичком под елью.

Бегство главного героя в лес также является символичным с точки зрения присутствия в повести сказочного обряда посвящения, который, согласно традиции, совершается в лесу. «Сказочный лес, – считает В.Я. Пропп, – с одной стороны, отражает воспоминание о лесе как о месте, где производится обряд, с другой стороны – как о входе в царство мертвых» [18, с. 41].

Образ доброго старца/Деда Мороза и образ волшебного новогоднего дерева/ели, с одной стороны, относятся к славянской мифологии, с другой стороны – эти образы корреспондируют с образами доброго духа Ульгеня и кедра, имеющими место в алтайской мифологии.

Алтайские легенды и сказания гласят, что дерево может выступать в роли защитника человека [19, с. 21]. В повести «Кара-Баарчык» главный герой смог выжить в зимнем лесу с помощью покровительства мифических сил: доброго духа, оберегавшего мальчика до прихода Дьалтанбаса – охотника, выведшего Кара-Баарчыка из леса.

Таким образом, в повести Н. Глебова прослеживается функционирование ели в роли мирового древа: медиатора между мирами, способствовавшего встрече главного героя с высшими силами, повлиявшими на его судьбу.

В прозе Г.В. Кондакова основным объектом художественного познания является Горный Алтай. Его рассказ «Запах скошенной травы» в очередной раз демонстрирует использование традиционного в русскоязычной литературе Горного Алтая образа мирового древа. Образ ели является связующим звеном между прошлой и настоящей жизнью героя:

«В институтском дворике я удивленно остановился у густо-зеленой елочки. Она была чуть выше моего колена. Вокруг нее млела низко скошенная трава. Она дышала сухим медовым настоем. Едва различимый аромат еловой смолки, цветов на клумбах заглушался запахами скошенной травы, быстро увядшей на знойном июльском солнце. Повеяло чем-то издавна знакомым, теплым, извечным. Защемило, как это бывает при встрече с родными, близкими. И я вспомнил…» [9].

Дерево и запахи вокруг него переносят главного героя рассказа в прошлое и навевают воспоминания о детстве, отце: «Пока я охотился за цветами и бабочками, отец выкосил полукружье, похожее на большую дугу. Потом он, взяв пучок травы, вытер ею литовку и крикнул:

– Пособи траву таскать…

Я опрометью побежал на кошенину и закричал от боли. Отец засмеялся и объяснил, что на кошенине босую ногу надо ставить не сверху и прямо, а наискось и из-под низу давить на колючую щетку, тогда не больно…» [9]. После герой вспоминает юность и первую любовь: «В продолговатых Клавкиных глазах не было извечной дерзости, в них светилась тихая доверчивость и девичья грусть… Мы сели на фуфайку, расстеленную у косилки прямо на кошенине. Мы доставали из кружки клубничины, иногда наши руки сталкивались. Мы смеялись. Тихим, счастливым смехом. Пахло свежескошенной травой…» [9].

Показателен также в плане использования образа мирового древа рассказ К. Поклонова «На утесе». Образ мировой горы в данном произведении представлен утесом, а образ мирового древа – кедром, причем данные образы изображены в рассказе как единое целое. Заметим, что мировая мифология имеет немало примеров такого слияния [13, с. 311].

Кедр и утес – ключевые образы рассказа, структурирующие текст на всех уровнях поэтики и выступающие в роли оси, объединяющей все события рассказа, и декодирующие уникальную модель мироустройства:

«Выходит из сумрака одинокий утес, на гриве – хмурый, мрачный. Вроде бы и нет в нем ничего особенного, и все же остановите взор, приглядитесь, и вы увидите с южной стороны утеса одетые инеем густые кусты акации, с северной и северо-западной – из низины к его подножию вознеслись заснеженные вершины елей, а сам утес до верху иссечен ступеньками, и каждый уступ, заросший кустами, высотой полтора-два метра. На макушке одинокого утеса, запустив корни во множество расщелин, кажется, без горстки земли стоит сгорбившийся, как старик, кедр. На нижних его сучьях длинными нитями висит мох, а вершина белеет от снега, как седая голова» [10].

В рассказе мировое древо четко структурировано и поделено на три части, каждая из которых соотносится с определенным классом животных: верх древа представлен птицами (кедровка), середина – животными с положительной символикой (марал), низ – животными с отрицательной символикой (волк): «Кедровка появилась на вершине одинокого кедра. Она двигалась, точно приседала, кланялась солнцу, радовалась обильному свету и скупому теплу, потом успокоилась, утянула шею, будто укуталась крапчатой пуховой шалью, лишь длинный черный ее нос да темные капли глаз поблескивали на солнце, когда кедровка склоняла голову влево или вправо. С левой стороны выше утеса на склоне гривы затаилась волчья стая. С правой – на южной стороне горы паслись маралуха с мараленком, разгребая чуть смерзшийся снег» [10].

Кроме вертикальной структуры мирового древа в рассказе имеет место и горизонтальная структура, образуемая самим древом и объектами по сторонам от него: «Если вертикальная структура Древа мирового связана со сферой мифологического, прежде всего космогонического, то горизонтальная структура соотнесена с ритуалом и его участниками. Объект ритуала и его образ всегда находятся в центре, участники ритуала – справа и слева. Вся последовательность элементов по горизонтали воспринимается как сцена ритуала, основная цель которого – обеспечение благополучия» [13, с. 401].

В рассказе «На утесе» такое изображение также симметрично: центр занимает кедр, слева располагаются волки, а справа маралы. Исходя из данной трактовки, позволительно расценить самопожертвование матери-маралухи ради детеныша-мараленка как естественный ход вселенских процессов, связанный с философским законом – борьбы и единства противоположностей.

Итак, образ мирового древа, используемый К. Поклоновым, способствовал углублению общечеловеческих понятий, представленных традиционными оппозициями: добро и зло, хищник и жертва, жизнь и смерть.

В рассказе С. Адлыкова «2094 год» ключевым образом также является кедр. Уже из заглавия рассказа видно, что его события относятся к концу XXI века, где человечество столкнулось с результатами технического прогресса, вытеснившего и уничтожившего все живое. Олицетворением остатков живого и надежды на возможное возобновление жизни является кедр. Ключевое событие в композиции рассказа – долгожданная семейная поездка с целью показать маленькой девочке Асе чудо, а чудо – единственный оставшийся на планете кедр:

«Ася взглянула вниз и увидела темно-зеленое, тянущееся ввысь Это. Она замерла, вцепившись ручонками в металлические поручни. Это притягивало ее, завораживало своей красотой, своей беспорядочностью. Там, за дверью, мир был строг, перпендикулярен и параллелен. Все то, что осталось за дверью, было рационально и сухо. А здесь толстые лапы ветвей росли буйно и вольно» [11, с. 85 – 86]. Для героини рассказа Аси было новым, сказочным и непонятным это «чудо». Но папа девочки прочитал надпись на табличке, подтверждающей, что кедр – это не сказка: «Кедр. Род хвойных вечнозеленых деревьев. Единственный уцелевший экземпляр в мире. Охраняется государством и законом»» [11, с. 85 – 86].

Кедр в рассказе С. Адлыкова является аналогом древа жизни, и пока это дерево живое, у человечества есть шанс на «настоящую» жизнь: «Автомобиль мчался по искусственной дороге, вдоль искусственных полей и почти искусственного озера. Ветерок искусственного озера овевал спящую Асю, где билось маленькое настоящее сердце. Настоящее – значит живое» [11, с. 86].

Таким образом, в русскоязычной прозе Горного Алтая мифологические и фольклорные образы деревьев встречаются достаточно часто. Анализ текстов Г. Чорос-Гуркина «Алтай (Плач алтайца на чужбине)», Н. Глебова «Кара-Баарчык», Г. Кондакова «Запах скошенной травы», К. Поклонова «На утесе», С. Адлыкова «2094 год» позволил выявить специфику репрезентации образа дерева в русскоязычной прозе Горного Алтая.

В содержании художественного образа ощутима и мифопоэтическая, и собственно литературная составляющая. Специфика образа дерева во многом обусловлена категориальными основами художественного мира каждого автора. Ключевым в русскоязычной прозе Горного Алтая является образ Мирового древа, представленного в изученных нами текстах в виде кедра (Г. Чорос-Гуркин, К. Поклонов, С. Адлыков) или ели (Н. Глебов, Г. Кондаков).

Библиографический список

1. Эпштейн М.Н. *Природа, мир, тайник вселенной. Система пейзажных образов в русской поэзии*. Москва, 1990.
2. Горинова Н.В. Образ дерева в пьесах А. Попова. *Studia Juvenalia:* сборник работ молодых ученых Института языка, литературы и истории Коми научный центр УрО РАН. Российская академия наук, Уральское отделение, Коми научный центр, Институт языка, литературы и истории. Сыктывкар, 2005.
3. Камалов Р.М. Образы деревьев в символике жизни и смерти. *Философия о смерти и бессмертии человека:* материалы межвузовской научной конференции, 2001.
4. Корнишина Г.А. Образ мирового «дерева» в обрядовой культуре мордвы. *Проблемы новейшей истории народов России:* сборник статей, посвященный 25-летнему юбилею кафедры новейшей истории народов России Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева. Саранск, 2007.
5. Харитонова Е.В. Образ дерева в современной детской литературе Урала. *Мировая словесность для детей и о детях:* материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции, 2016.
6. Шевцова Д.М. Мифопоэтический образ дерева в цикле рассказов В.П. Астафьева «Последний поклон». *Грехнёвские чтения: Словесный образ и литературное произведение:* сборник научных трудов, 2010.
7. Чорос-Гуркин Г.И. Алтай (Плач алтайца на чужбине). *Памятное завещание: Алтайская дореволюционная проза*. Горно-Алтайск: Алтайское книжное издательство, 1990.
8. Глебов Н. *Кара-Баарчык*. Горно-Алтайск: Облнациздат, 1946.
9. Кондаков Г.В. Запах скошенной травы. *Звезда Алтая*. 1970; 14 марта.
10. Поклонов К. На утесе. *Звезда Алтая*. 1981; 6 ноября.
11. Адлыков С. *Белая кобра*. Горно-Алтайск: Юч-Сюмер, Белуха, 2005.
12. Топоров В.Н. Древо мировое. *Мифы народов мира. Энциклопедия:* в 2 т. Москва: Советская энциклопедия, 1980.
13. *Мифы народов мира*: в 2-х т. Москва, 2000; Т. 1.
14. Мелетинский Е.М. *Поэтика мифа*. Москва, 2000.
15. Сагалаев А.М. *Алтай в зеркале мифа*. Новосибирск, 1992.
16. Шатинова Н.И. Мир «невидимых» по традиционным представлениям алтайцев. *Вопросы археологии и этнографии Горного Алтая*. Горно-Алтайск, 1983.
17. Потапов Л.П. Мифы Алтае-Саянских народов как исторический источник. *Вопросы археологии и этнографии Горного Алтая*. Горно-Алтайск, 1983.
18. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Москва: Лабиринт, 2000.
19. *Легенды северного Алтая: (На материале чалканского фольклора)*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайская республиканская типография, 1994.

References

1. `Epshtejn M.N. *Priroda, mir, tajnik vselennoj. Sistema pejzazhnyh obrazov v russkoj po`ezii*. Moskva, 1990.
2. Gorinova N.V. Obraz dereva v p'esah A. Popova. *Studia Juvenalia:* sbornik rabot molodyh uchenyh Instituta yazyka, literatury i istorii Komi nauchnyj centr UrO RAN. Rossijskaya akademiya nauk, Ural'skoe otdelenie, Komi nauchnyj centr, Institut yazyka, literatury i istorii. Syktyvkar, 2005.
3. Kamalov R.M. Obrazy derev'ev v simvolike zhizni i smerti. *Filosofiya o smerti i bessmertii cheloveka:* materialy mezhvuzovskoj nauchnoj konferencii, 2001.
4. Kornishina G.A. Obraz mirovogo "dereva" v obryadovoj kul'ture mordvy. *Problemy novejshej istorii narodov Rossii:* sbornik statej, posvyaschennyj 25-letnemu yubileyu kafedry novejshej istorii narodov Rossii Mordovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.P. Ogareva. Saransk, 2007.
5. Haritonova E.V. Obraz dereva v sovremennoj detskoj literature Urala. *Mirovaya slovesnost' dlya detej i o detyah*: materialy XXI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2016.
6. Shevcova D.M. Mifopo`eticheskij obraz dereva v cikle rasskazov V.P. Astaf'eva «Poslednij poklon». *Grehnevskie chteniya: Slovesnyj obraz i literaturnoe proizvedenie:* sbornik nauchnyh trudov, 2010.
7. Choros-Gurkin G.I. Altaj (Plach altajca na chuzhbine). *Pamyatnoe zaveschanie: Altajskaya dorevolyucionnaya proza*. Gorno-Altajsk: Altajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1990.
8. Glebov N. *Kara-Baarchyk*. Gorno-Altajsk: Oblnacizdat, 1946.
9. Kondakov G.V. Zapah skoshennoj travy. *Zvezda Altaya*. 1970; 14 marta.
10. Poklonov K. Na utese. *Zvezda Altaya*. 1981; 6 noyabrya.
11. Adlykov S. *Belaya kobra*. Gorno-Altajsk: Yuch-Syumer, Beluha, 2005.
12. Toporov V.N. Drevo mirovoe. *Mify narodov mira. `Enciklopediya:* v 2 t. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1980.
13. *Mify narodov mira:* v 2-h t. Moskva, 2000; T. 1.
14. Meletinskij E.M. *Po`etika mifa*. Moskva, 2000.
15. Sagalaev A.M. *Altaj v zerkale mifa*. Novosibirsk, 1992.
16. Shatinova N.I. Mir «nevidimyh» po tradicionnym predstavleniyam altajcev. *Voprosy arheologii i `etnografii Gornogo Altaya*. Gorno-Altajsk, 1983.
17. Potapov L.P. Mify Altae-Sayanskih narodov kak istoricheskij istochnik. *Voprosy arheologii i `etnografii Gornogo Altaya*. Gorno-Altajsk, 1983.
18. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Moskva: Labirint, 2000.
19. *Legendy severnogo Altaya: (Na materiale chalkanskogo fol'klora)*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskaya respublikanskaya tipografiya, 1994.

Статья поступила в редакцию 03.05.20

УДК 8 (081) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00562

Sagiryants E.S., *senior teacher, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: sagiryanceelena2019@mail.ru*
Bylkova S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Document Management and Language Communication, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: svetbyl7592@rambler.ru*

LEXICAL AND GRAMMATICAL SYSTEM OF EXPRESSION OF PLURALITY IN MODERN RUSSIAN. The article presents various forms of expression of the meaning of a variety of subjects in modern Russian in a form of a certain system. The work describes typological characteristics of means of expressing plurality. The researchers analyze the influence of the meaning of plurality of verbs of certain ways of verbal action on the quantitative characteristics of the subject and object of action and the ways of its expression in modern Russian. Plurality is represented in the paper as a nominative grammatical inflection value, which shows that the grammatical value of plural names is used to implement the meaning of a group, separative, indefinite set. The cases of conjugation of formal plurality with the meaning of singularity are considered, when the meaning of plurality can be expressed by grammatical formations of the singular of collective nouns, as well as collective and real nouns that convey the idea of a set through their lexical meaning. The object of the research is ways of expressing the category of plurality in modern Russian.

Key words: **verbal plurality, plurality category, interactive, distributive, dominant meaning, communicative method, inflectional meaning.**

Е.С. Сагирьянц*, ст. преп., Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: sagiryanceelena2019@mail.ru*
С.В. Былкова*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. документоведения и языковой коммуникации, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: svetbyl7592@rambler.ru*

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ВЫРАЖЕНИЯ МНОЖЕСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье сделана попытка представить различные формы выражения значения множества предметов в современном русском языке в виде определённой системы. Описаны типологические характеристики средств выражения множественности. Дан анализ влияния значения множественности глаголов определённых способов глагольного действия на количественную характеристику субъекта и объекта действия и способы её выражения в современном русском языке. Множественное число представлено в работе как словоизменительное номинантное грамматическое значение, показывающее, что с помощью грамматического значения множественного числа имен реализуется значение группового, разделительного, неопределённого множества. Рассмотрены случаи сопряжения формальной множественности со значением единичности, когда значение множественности может выражаться грамматическими формациями единственного числа собирательных имен существительных, а также собирательные и вещественные имена существительные, передающие идею множества посредством своего лексического значения. В качестве объекта выступают способы выражения категории множественности в современном русском языке.

Ключевые слова: **глагольная плюральность, категория множественности, интегративный, дистрибутивный, номинантное значение, коммуникативный способ, словоизменительное значение.**

В ряде работ Л.Д. Чесноковой сделана попытка представить различные формы выражения значения множества предметов в современном русском языке в виде определенной системы [1, с. 13]. На наш взгляд, границы этой системы можно несколько расширить. Таким образом, в качестве объекта нашего исследования выступают способы выражения категории множественности в современном русском языке. Цель статьи – системно представить средства выражения идеи множественности в современном русском языке на грамматическом уровне. Для реализации обозначенной цели были задействованы различные методы исследования, такие как аналитико-описательный, сравнительно-типологический, анализ и синтез. Чтобы определить основные способы выражения, показать реализацию категории мультипликативности в русском языке и описать систему многоактных и многократных глаголов, необходимо решить ряд задач.

Значение множественности предметов прежде всего выражается при помощи формы множественного числа имени существительного. Множественное число – это словоизменительное номинантное грамматическое значение, показывающее, что названный предмет или лицо представлен в количестве большем, чем один (*студенты, лекции, проекты*) [2, с. 4]. При помощи грамматического значения множественного числа имен реализуется значение группового, разделительного, неопределенного множества, причем члены этого множества мыслятся как однородные, а само оно – как незавершенное, незаконченное. Имена во множественном числе выражают неопределенное количество, числом от двух до бесконечности [3, с. 17].

Следует отметить возможность выражения точного, определенного количества, равного двум, формой множественного числа, если речь идет о природно-парных предметах (*глаза, уши, щеки*) или состоящих из двух частей: Лыжи его дребезжали, щелкали, разъезжались на широком скользком накате (Г. Семенов); Новые лапти в сельмаге громадными гроздьями висели на стене (Г. Семенов). В первом случае форма множественного числа существительного выражает точное, определенное количество, равное двум, так как данное слово обозначает парный предмет, а из контекста понятно, что речь идет об одном таком предмете, точнее, об одном комплекте лыж. Во втором случае форма множественного

числа существительного лапти выражает неточное, неопределенное множество парных предметов, что ясно также из контекста.

Существительные *сутки, очки, брюки* имеют форму множественного числа, однако количественная неопределенность этой формы шире, чем неопределенность существительных *студенты, лекции*, так как существительное *очки* может называть не только множество предметов, но и один предмет. Существительные *пальто, такси, шоссе* идею числа выражают только синтаксически: *новое пальто – новые пальто, широкое шоссе – широкие шоссе*.

Следует отметить случаи, когда формальная множественность может быть сопряжена со значением единичности, например, употребление местоимения Вы как формы вежливости. В данном случае формы множественного числа употребляются для выражения почтительной вежливости к собеседнику, для выражения официальной далекости и корректной обходительности: Да, Володя, не будьте букой, вы молоды и успеете еще нафилософствоваться (А. Чехов).

Значение множественности может выражаться грамматическими формами единственного числа собирательных имен существительных. Если формы множественного числа выражают множественность в виде дифференцированного количества, состоящего из отдельных и самостоятельных единиц, поддающихся счету, то коррелятивные собирательные существительные обозначают это же множество, причем неопределенное, как одно неделимое целое [4, с. 21]. В лексическом значении собирательных существительных типа *хвоя, студенчество* выражена идея множественности, формы же единственного числа формальны.

Единственное число вещественных существительных, по целому ряду свойств примыкающих к собирательным, передает также значение реальной множественности. Существительные типа *серебро, сено, молоко*, и др. обозначают предметы, чуждые идее счета. Это названия веществ, однородных по своему составу, состоящих из совокупности входящих в них частей и разложимых на более мелкие части.

Как собирательные, так и вещественные имена существительные передают идею множества своим лексическим значением, а значение их единственного числа содержательно пусто, число у них не обозначает никаких свойств объектов, а характеризует только словоформы.

Остановимся на синтаксических способах выражения идеи множества предметов. Значение множества предметов может быть передано количественно-именным сочетанием (*две лекции, много студентов*). Данный тип множественности может выражать различные оттенки количественных значений: точное, приблизительное, неопределенное. Значение точного, определенного количества выражается с помощью числительных, передающих идею точного числа (*две студентки, пять компьютеров*), а также с помощью существительных с точным числовым значением (*десяток яиц, дюжина пролёток*). Неточное, неопределенное количество предметов выражается следующими способами:

а) именами числительными, обозначающими большие числа, передающие идею неопределенного множества (***уйма** дел, **миллион** цветов*). Исходная семантика этих имён существительных уже содержит сему «множество». Заметим, что в современном русском литературном языке квантификаторы «множества» не сочетаются с отрицательными частицами;

б) счетными существительными в форме множественного числа (*десятки кандидатов, сотни митингующих*);

в) количественными словами с неопределенной количественной семантикой, в роли которых могут выступать количественные квантификаторы, например; ***куча** недостатков, **ворох** листьев, **море** цветов.*

Такие слова уже не обозначают предмет – они оценивают количество объектов в множестве. В качестве маркёра, сигнализирующего об их переходе в класс квантификаторов, выступает расширение лексической сочетаемости. Значение множества предметов может быть передано сочетанием однородных членов – сочинительным рядом. Сочинительный ряд – это слитное представление количества и предметов. В нем нет чистого понятия количества и слова, специально служащего для его выражения. Сочинительный ряд отражает количество не своим содержанием, а своей формой (по количеству входящих в него компонентов) и может выражать точное и неточное количество. Например: – Кто там Кто там? Есть ли тут кто-нибудь? – кричали наперерыв во тьму *мадемуазель* и *доктор*, но им никто не отвечал (Б. Пастернак). В данном случае сочинительное сочетание точно указывает на количество (*двое*).

В сочинительном ряде может быть выражена идея и неопределенного множества, когда компоненты этого ряда выражены именами существительными во множественном числе. Например: Друзья и дамы засмеялись, сиреневый даже взвизгнул (Т. Толстая).

Значение множества предметов может передаваться сочетанием именительного падежа существительных с творительным: *Дара с матерью* одни слонялись по пустому дому (Б. Пастернак). О данных синтаксических структурах можно также сказать, что они отражают количество числом входящих в них компонентов. Если имена существительные в таких структурах выражены формами единственного числа, то они тем самым передают идею определённой множественности, равной двум. Могут быть случаи употребления существительных во множественном числе (*Взрослые с детьми, мальчики с девочками*). Аналогичные конструкции передают значение неопределённой множественности предметов.

Рассмотрим значения множественности в системе глагола. Особенностью глагола со стороны выражения количественных отношений является многосторонность количественных характеристик.

Глагол может определять в количественном отношении: 1) собственно действие; 2) его производителя (субъект); 3) объект действия. Глагольная плюральность выражается в русском языке через систему многократности (итеративности) [5, с. 19].

Как отмечалось выше, глагольная плюральность самого действия выражается в русском языке через систему многоактности и многократности. Специфика многоактных глаголов состоит в том, что они называют процессы, представляющие собой неопределённое множество повторяющихся однородных действий, которые воспринимаются субъектом как единство отдельных идентичных компонентов-действий и как самостоятельные микродействия. То есть необычность семантики мультипликативных глаголов заключается в сочетании процессности и завершённости. Многоактные глаголы выражают собирательные количественные отношения. К подсистеме многоактности относится определенная система глагольного действия:

– дистрибутивные, или распределительные глаголы, которые реализуют значение множественности объекта или субъекта. Они обозначают действие, которое затрагивает каждый объект из множества (*перецеловать всех родственников, перестирать бельё*);

– суммарно-дистрибутивные глаголы, имея в своём морфемном составе сразу две приставки, подчёркивают, что явления или события, связанные с глаголом, следует рассматривать как нечленимое множество (*понабросать мусор, понаделать дел)*;

– глаголы кумулятивного способа действия часто передают значение «сверх меры»: не просто «много», а «слишком много», поэтому семантика кумулятивных глаголов, помимо идеи множественности, включает и элемент социального осуждения: *наобещать с три короба, настроить гаражей, набедокурить*);

– глаголы сатуративного способа действия указывают на «насыщение» или «пресыщение» субъекта: *наездиться, начитаться*;

– тотальный способ действия глаголов связан со «значением предельной полноты, интенсивности действия, которое в переходных глаголах присутствует как значение полноты изменений, произведенных действием в объекте, в непереходных глаголах – как значение полноты изменения в состоянии субъекта (в современном русском языке к тотальному способу действия относятся глаголы с приставкой из- и вы-: *изранить, исписать, искалечить*.

Система многоактных глаголов, несмотря на различные добавочные семантические значения в глаголах данных групп (дистрибутивные – значение расчлененности действия, постепенного, поочередного достижения результата; сатуративные – значение результата продолжительных или повторяющихся действий, интенсивность и длительность которых вызывают состояние удовлетворенности или пресыщенности; кумулятивные – различные оттенки значения накопления объектов, меры самого действия, определённой меры объекта; тотальные – значение охватывающего весь объект действия), характеризуется единым общим количественным значением – значением многоактности [6, с. 10; 7, с. 15; 8, с. 4]. Все глагольные лексемы перечисленных способов глагольного действия обозначают действия, представленные как совокупность ряда актов, в них выражается количественное значение неопределённой множественности.

В зависимости от того, как глаголы указанных семантических групп могут выражать множественность самих действий, как данная множественность может распространяться на субъект и объект действия, можно выделить три основные группы глаголов в системе многоактности: многообъектные; многосубъектные; глаголы, индифферентные к количественным показателям.

Дистрибутивный, суммарно-дистрибутивный, кумулятивный способы глагольного действия представлены глаголами как многосубъектными, так и многообъектными. Глаголы дистрибутивного (*перечинить игрушки, перецеловать детей*), суммарно-дистрибутивного (*понаделать игрушек, понабросать бумажек*) и кумулятивного способа глагольного действия (*набраковать деталей, наездить 300 километров*) могут свободно сочетаться как с формами единственного, так и с формами множественного числа субъекта действия, но обязательно предполагают употребление форм, выражающих множественность объектов. Например: Мать напекла пшенных блинов с топленым молоком (А. Толстой); В судомойне шла работа вовсю: гора тарелок, вилок, ножей высилась на столе, и несколько женщин перетирали их перекинутыми через плечо полотенцами (Н. Островский).

При глаголах дистрибутивного способа глагольного действия (перепробовать, перебраковать) возможны все способы выражения значения множественности объекта, причем множественность объекта может быть как определенной, так и неопределенной: *перечинить игрушки, перечинить несколько игрушек, перечинить двадцать игрушек, перечинить игрушки и стулья*.

При глаголах суммарно-дистрибутивного способа глагольного действия множественность объекта всегда будет с неопределенным количественным значением: *понаделать ошибок, понаделать много ошибок, понаделать ошибок и исправлений*. Сочетания с точным количественным значением объекта при данных глаголах невозможны (*понаделать двадцать ошибок, понапечь десять пирожков*), что объясняется общим грамматическим значением глаголов данной

семантической группы, в котором отсутствует значение достижения точного результата.

Следует отметить, что компоненты сочинительного ряда при многообъектных глаголах распределительного и суммарно-дистрибутивного способов глагольного действия обязательно имеют формы множественного числа (*понапекла блинов и пирогов, перетерла ложки и вилки*). Это означает, что основную роль при выражении множественности объектов в данных глаголах имеет форма слова, а не сочинительный ряд. Семантика данных глаголов (значение действий, направленных одновременно на несколько объектов) влияет на структуру сочинительного ряда, который в данном случае отражает количество не своей формой (по числу входящих в него компонентов), а содержанием.

Глаголы кумулятивного способа глагольного действия со значением накопления определенной меры объекта (*набегать, налетать, наплавать*) употребляется всегда с прямым дополнением. Значение меры объекта, возникшей в результате накопительного действия, передается только количественно-именным сочетанием, выражающим как определенное, так и неопределенное количество, например: *налетать тысячу километров, налетать много километров*.

При многообъектных лексемах дистрибутивного, суммарно-дистрибутивного и кумулятивного способов глагольного действия невозможны сочетания именительного падежа существительного с творительным.

В системе глаголов дистрибутивного и суммарно-дистрибутивного способов глагольного действия выделяется группа многосубъектных глаголов типа *попадать, поприходить, поумирать, позаснуть*. Они выражают значение множественности, которая при отсутствии объекта действия (так как глаголы являются непереходными) не замыкается в самом глаголе, а распространяется на субъект и требует обязательного употребления форм, выражающих множественность субъектов, например: *Все* давно *позаснули* (А. Чехов).

Надо отметить, что возможны все формы выражения множественности субъектов при многосубъектных глаголах данных семантических групп. Наиболее употребительны случаи передачи идеи множественности формами множественного числа существительных и количественно-именными сочетаниями с неопределенным количественным значением: *Студенты поприходили, много ребят поприходило*. Для многосубъектных глаголов дистрибутивного и суммарно-дистрибутивного способа глагольного действия характерно употребление множественного субъекта с обобщающим значением. При таких глаголах невозможно употребление субъекта, выраженного количественно-именным сочетанием с точным количественным значением *(двадцать учеников поприходили, десять ребят повыскакивали из машины*). При данных глаголах возможен сочинительный ряд и конструкции именительного падежа существительного с творительным, но при условии, что компоненты данных синтаксических структур будут выражены формами множественного числа (*Девочки и мальчики повыскакивали из машины; Девочки с мальчиками повыскакивали из машины*) В данном случае опять основную роль играет форма слова, а не сочинительный ряд и не сочетание с творительным падежом.

Многоактные глаголы, индифферентные к количественным показателям, относящиеся к тотальному и сатуративному способам глагольного действия (написать, изранить, начинаться, нафилософствоваться), выражают множественность, замыкающуюся внутри действия и не распространяющуюся ни на производителя, действия, ни на его объект: Разлакомившаяся Катенька не могла накушаться, не могла накушаться, заливалась смехом и шалила (Б. Пастернак). Следует учесть, что при тотальных глаголах косвенный объект с делиберативным значением обязательно предполагает форму множественного числа (*стол исписан цифрами, мелкими каракулями, непонятными словами; человека изранили, т.е. нанесли раны в разных местах*). Формы выражения множественности субъекта и прямого объекта при глаголах данных семантических групп могут быть самыми различными, например: Ученики (несколько ребят, Маша и Дима, Маша с Димой) исписали тетрадь (тетради, несколько тетрадей, тетрадь и блокнот). Как множественность объекта, так и множественность субъекта может быть с точным и неопределённым количественным значением (несколько ребят исписали пять тетрадей; двое учеников написали много тетрадей).

Рассмотрим систему многократных глаголов, которые в литературном языке XIX в. были представлены более широко. Многократные (фреквентативные, интеративные) глаголы выражают счётные количественные отношения. К интеративным глаголам относится определенная система способов глагольного действия: собственно-интерактивный (*хаживать, говаривать*,); деминутивно-интеративный (*покашливать, посматривать, подёргивать*) обозначают актуальные действия и состояния; комитативно-интеративный (*подпевать, прихрамывать, подкрикивать, приговаривать*) имеет значение «делать что-то понемногу время от времени»; дистрибутивно-взаимный (*пересвистываться, перебраниваться, переговариваться*). Система многократных глаголов, несмотря на различные добавочные семантические значения в глаголах данных групп (собственно-интеративный – значение внутренней расчлененности действия; демутивно-интеративный – наличие оттенка прерывистой, нерегулярной кратности действия и неполноты его проявления; комитативно-интеративный – обозначение побочного действия, неполного в мере своего проявления; дистрибутивно-взаимный – взаимовозвратное значение), характеризуется единым общим количественным значением – значением неопределённой множественности повторяющихся время от времени действий.

В связи с общими особенностями со стороны выражения количественных значений в системе многократных глаголов можно выделить две семантические группы глаголов:

– глаголы интеративных способов глагольного действия, индифферентные к количественным показателям, т.е. обозначающим множественность, замыкающуюся в самом действии;

– многосубъективные глаголы, объединенные дистрибутивно-взаимным способом глагольного действия.

Глаголы, относящиеся к собственно-итеративному, деминутивно-интеративному, комитативно-интеративному способам глагольного действия, имеют свои общие особенности со стороны выражения количественных отношений. Все глаголы интеративных способов глагольного действия обозначают множественность, не влияющую ни на форму субъекта, ни на форму объекта действия (если он возможен). Формы субъекта и объекта только конкретизируют характер множественности глагола. И производитель действия, и объект действия могут быть представлены и в единственном, и в множественном значениях, например: Миша и Юра хаживали по коридору перед дверью номера (Б. Пастернак); Воронихин молчал, поглаживая руки (М. Щукин); Дети боязливо посматривали на человека в рясе (Н. Островский).

Многократные глаголы, объединенные в дистрибутивно-взаимный способ глагольного действия (пересмеиваться, пересвистываться, перестукиваться), обозначают множественность, не замыкающуюся в самом действии. Глаголы со значением взаимного общения являются возвратными, при таких глаголах отсутствует прямое дополнение, выражающее объект отдельно от субъекта. Общее же лексическое значение указанных глаголов (взаимность) исключает употребление при таких глагольных формах субъекта в единственном числе. Сама идея «взаимного общения» предполагает два и более производителя действия. Например: Они не сказали друг другу ни слова и только обменивались взглядами (Б. Пастернак); Оно (окно) выходило во двор, как в комнате рядом, где Лара с Симушкой теперь невнятно шептались (Б. Пастернак).

Следует обратить внимание на возможность расчлененного функционирования сочетания именительного падежа существительного с творительным: Лара переписывалась с Сашей. И хотя в подобных предложениях структурно подлежащим является существительное в единственном числе, в объём семантического субъекта входит и дополнение – существительное в форме творительного падежа с предлогом «с». Способы выражения идеи множества субъектов при многосубъектных глаголах данной семантической группы могут быть самыми различными (ребята, двое ребят, мальчик и девочка, мальчик с девочкой переписывались).

Таким образом, многократность и многоактность способов глагольного действия представляет собой частное проявление общей категории множественности, которая касается как именных, так и глагольных частей речи, входящих в функционально-семантическую категорию количества. Глагольная плюральность, выражаясь в современном русском языке через систему многоактности – многократности, может быть представлена в виде определенной системы, состоящей из трех семантических групп глаголов: многосубъектных, многообъектных и индифферентных к количественным показателям. В системе многоактности выделяются вышеуказанные семантические группы глаголов; в системе многократности выделяются глаголы многосубъективные и свободно сочетающиеся с любыми формами числа субъекта и объекта действия. Наиболее часто используются способы выражения множественности при помощи грамматических форм числа, количественно-именных сочетаний и сочетательного ряда данные способы могут передавать идею множественности как объекта, так и субъекта действия и сочетаться с глаголами всех семантических групп.

Таким образом, многократность и многоактность способов глагольного действия представляют собой частное проявление общей категории множественности, которая касается как именных, так глагольных частей речи, входящих в функционально-семантическую категорию количества.

Библиографический список

1. Чеснокова Л.Д. *Выражение категории количества глагольными формами современного русского языка*. Таганрог: Издательство Таганрогского государственного педагогического института, 2002.
2. Былкова С.В., Китанина Э.А. *Когнитивно-семантические лакуны в научном дискурсе*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2016.
3. Мигирин В.Н. *Очерки по теории процессов переходности*. Бельцы, 1971.
4. Горшкова К.В. *Лексикология, фонетика, морфология. Ленинград*: Ленанд, 2019.
5. Булынин Л.Л. *Трудные вопросы морфологии*. Москва, 2017.
6. Милославский И.Г. *Морфологические категории современного русского языка*. Москва: Флинта, 2011.
7. Обнорский С.П. *Историческая морфология русского языка*. Москва: Издательство Юрайт, 2017.
8. Баудер А.Я. *Части речи – структурно-семантические классы слов в современном русском языке*. Таллинн, 2012.

References

1. Chesnokova L.D. *Vyrazhenie kategorii kolichestva glagol'nymi formami sovremennogo russkogo yazyka*. Taganrog: Izdatel'stvo Taganrogskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta, 2002.
2. Bylkova S.V., Kitanina `E.A. *Kognitivno-semanticheskie lakuny v nauchnom diskurse*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: DGTU, 2016.
3. Migirin V.N. *Ocherki po teorii processov perehodnosti*. Bel'cy, 1971.
4. Gorshkova K.V. *Leksikologiya, fonetika, morfologiya. Leningrad*: Lenand, 2019.
5. Bulynin L.L. *Trudnye voprosy morfologii*. Moskva, 2017.
6. Miloslavskij I.G. *Morfologicheskie kategorii sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Flinta, 2011.
7. Obnorskij S.P. *Istoricheskaya morfologiya russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2017.
8. Bauder A.Ya. *Chasti rechi – strukturno-semanticheskie klassy slov v sovremennom russkom yazyke*. Tallinn, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.05.20

УДК 398 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00563

Vagizieva N.A., *Cand. of Sciences (Philology), junior research associate, Institute of Languages, Literature and Art n.a. G. Tsadasy, Dagestan Scientific Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

THE SPECIFICS OF GENRE OF CURSES IN THE KADAR FOLKLORE. The article is dedicated to the study of the curses of the Kadar ethnos used in various spheres of human communication. The article describes the poorly studied genre of folklore of the Kadars – curses. Along with the description of the genre, the author gives a detailed classification of it, dividing it into several definite thematic groups. The subject for the analysis is the specificity and functional peculiarities and symbolism of these expressive phrases. The objective of the study is a comprehensive research of the genre of Kadar curses. Such methods as collecting information, text analyzing, categorization and descriptive methods are used to analyze the subject of the research. As a result, the national and cultural specifics of the world categorization of the Kadar people are revealed and the thematic groups are defined.

Key words: **aphoristic genre, Kadar curses, Kadar ethnos, allegory, concept, symbolism, ritual, national and cultural component.**

Н.А. Вагизиева, *канд. филол. наук, мл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ЖАНРА ПРОКЛЯТИЙ В КАДАРСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Данная статья посвящена исследованию проклятий кадарского этноса, используемых в различных сферах человеческого общения, представляющих собой малоизученный жанр фольклора кадарцев. Наряду с описанием жанра автор приводит его подробную классификацию, разделяя на тематические группы. Предметом анализа послужили специфика, функциональные особенности и символика данных экспрессивных устойчивых сочетаний. Целью исследования является комплексное изучение жанра кадарских проклятий. Для достижения поставленной цели были использованы такие методы, как сбор информации, анализ текстов, описательный и аналитический методы. В результате исследования проведен анализ лвербальных форм проклятий и выявлена национально-культурная специфика категоризации мира кадарцев.

Ключевые слова: **афористический жанр, кадарские проклятия, кадарский этнос, иносказательность, концепт, символика, обрядность, национально-культурный компонент.**

Проклятия представляют собой клишированные изречения и являются одним из микрожанров афористического жанра. Образцы проклятий, зафиксированные в устной и письменной форме, широко известны фольклору многих этносов. Чаще всего они встречаются в инвективах, важнейшая функция которых состоит в нанесении морального урона. Проклятия у кадарцев носят название *дерга*. Причиной произнесения проклятия является обида адресанта, обиженного, отчаявшегося лица. В связи с этим произнесение проклятий отличается определенным драматизмом. Адресатами проклятий могут являться люди разных слоев общества. О человеке, произносящем проклятия без видимых на то причин, кадарцы говорят *ваил мухIлила вегI, лимзилике агъу перил* – «злого рта хозяин, у которого яд на языке».

Сведения об экспрессивных устойчивых сочетаниях дагестанского народа освещены в трудах Абдуллаевой М.Г. Алиевой З.М., Алиевой Б.М., Базиевой З.М., Гасановой М.А., Гасановой С.Н., Капланова А.И., Магомедсалихова Х.Г., Мазанаева Ш.А., Маллалиева Г.Н., Меджидовой И.Р., Мудуновой Г.А., Саидовой М., Аджиева А.М., Абакаровой Ф.О., Алиевой Ф.А., Юсупова Х.А. и др.

В качестве предмета исследования автор монографии «Кубачинский фольклор: этно-локальные особенности» Ф.О. Абакарова приводит значительный пласт кубачинского фольклора, среди которого представлены песни – благопожелания и песни-проклятия кубачинцев. О песнях-проклятиях автор пишет, что они «усиливают эмоциональную характеристику настроений и чувств героя» [1, с. 28]. Небольшой раздел посвящен благопожеланиям и проклятиям даргинского народа и в труде «Очерки устно-поэтического творчества даргинцев». Авторы отмечают, что «исследование особенностей, идейно-тематического содержания благопожеланий и проклятий показало, что они относятся к наиболее 1древнему и своеобразному пласту даргинского фольклора, основанному на вере в словесную магию, способную, по мнению древних людей, желаемое сделать действительным, т.е. слово может как благословить, так и наслать болезнь. В ходе общественно-исторического развития общества проклятия и благопожелания, утратив свою былую активность, сохранились как фольклорные явления» [2, с. 16]. В монографии Х.А. Юсупова отражен системный анализ обрядовой поэзии даргинцев в различных аспектах. За основу исследований взяты фольклорные тексты и полевой материал автора. Изучение даргинских обрядовых песен, в числе которых упоминаются песни-благопожелания и песни-проклятия, «показало, что значительная их часть отражает семейно-бытовые взаимоотношения на различных этапах исторического развития» [3, с. 161]. В диссертационной работе «Структурно-семантический анализ благопожеланий и проклятий даргинского языка» Н.Г. Раджабовой предпринята первая попытка специального исследования экспрессивных устойчивых сочетаний данного языка. В ней поднята проблема распределения благопожеланий и проклятий по тематическим группам и раскрыта степень насыщенности отдельных разрядов [4]. В публикации Н.А. Вагизиевой «Структурно-семантическая характеристика благопожеланий кадарского языка» рассматриваются «благопожелания кадарского языка, обслуживающие различные сферы человеческого общения. Выявлена национально-культурная специфика категоризации мира кадарцев, проведен структурно-семантический анализ благопожеланий» [5, с. 39].

Данная работа представляет собой изучение кадарских проклятий, основывающееся на материалах полевых исследований, фольклорных текстов, собранных автором в селах кадарской территории республики Дагестан. Проклятия, как и другие экспрессивные единицы, могут обладать национальным специфическим характером. Так, С.И. Мутаева, С.М. Рабаданова, М.В. Мишаева отмечают, что «культурно значимая информация закрепилась в экспрессивных устойчивых сочетаниях даргинцев через поверья, мифы, заклинания, которые воспроизводят характерный для данной лингвокультурной общности менталитет» [6, с. 256 – 258]. Ю.А. Гвоздарев же утверждает, что «символическое значение слова возникает именно в сочетаниях лексем» [7, с. 57]. Кадарские проклятия представляют собой клише, на основе которых возможно выявление фактов из истории прошлого языка и этноса, так как языковая единица служит хранилищем этнического опыта носителя языка. Обилие метафорических проклятий у кадарцев объясняется эмоциональностью этноса, которые возникают как экспрессивные образования, представляющие конкретизированное воплощение абстрактных понятий. Метафоризация кадарских проклятий проводится на основе общего признака (качества, величины, интенсивности), в разной степени существенного для понятий, передаваемых содержанием исходного словосочетания. Показательны в этом отношении проклятия, которые базируются на сопоставлении в образе восприятий наших пяти чувств и абстрактных понятий, порождающих приятные или неприятные ассоциации. Например: *Лимзи бергъваб хIаа!* – «Чтоб отсох твой язык!»; *ХIаа бекI пащбугьаб!* – «Чтоб разбилась твоя голова!»; *ХIаа*

хIулбе дурадик! – «Чтобы глаза выкатились!»; *Хъали анкIили бицI!* – «Чтоб дом зерном наполнился!» (здесь: [хоть даже ты такой плохой], я тебе желаю «чтоб дом зерном наполнился!»). В случае, если человек совершил плохой поступок и в чем-то сильно провинился перед другой личностью, то обиженный отвечает на его зло добром в виде пожелания последнему процветания и достатка в доме в силу глубокого убеждения, что страшное наказание за проступок уже уготовлено судьбой и непременно обрушится на злодеятеля. Проклятия преследуют цели причинить вред кому-либо, нанести урон или наслать болезнь. Иногда в проклятиях кадарцев пожелание смерти адресату выражается иносказательно. Например: *Жагьанамла хIяре икабри хIу!* – «Чтоб оказался в аду! (*букв.:* В адскую могилу чтоб ты попал!)»; *Гащили эпIкIабри!* – «Чтобы умер голодной смертью!»; *Хурани эргвабри!* – «Чтобы собаки разорвали!». Перечисленные проклятия также символизируют пожелание долгой и мучительной смерти.

В кадарском фольклоре встречаются краткие, лаконичные проклятия. Например: *ЭбкIе* – «Сдохни!»; *Жагьаннамла хIаре хIамI!* – «Ущелье ада тебе!»; *ХIу гъизбаке гъябрукь!* – «Чтоб ты рвала на себе волосы!» *«ВаргIябри хIу!* – «Чтобы ты замерз!»; *ЭбкIиле эгь!* – «Чтобы ты сдох!»; *ХIаа лигалике игъус!* – «Чтобы твои кости сгнили, пока я умру!»; *КьярТ1и бугь!* – «Чтобы на будущее садака тебе раздать пришлось» и др. Также представлены развернутые проклятия. Например: *Мелзака щищмавхъас ну, гъямбани гъайукIусракIа ну!* – «Если я говорю неправду, то пусть я не сдвинусь с места!»; *Дия бархьил х1инакIа, нещла ниъ нам хIарам дугьаб!* – «Если я неправ, то пусть материнское молоко мне станет запретным, недозволенным!»

В сознании человека проклятия имеют внушительную воздействующую силу. Животный мир и природа также отражены в проклятиях, которые применяют и используют в своей речи кадарцы: *БуцIани бергваб чуни!* – «Чтобы их волки загрызли!»; *ХIила квани хIамI!* – «Чтобы твой желудок наполнился кровью!»

В менталитете того или иного этноса существует разное 1содержание конкретного концепта, содержащее в себе знания и представления о человеке и окружающем его мире, вследствие которого картина мира начинает приобретать национально-специфические качества. Национально-специфическое содержание концептов, в свою очередь, связано с различным опытом познания действительности и особенностями оценочной деятельности этноса.

Концепт *гванза* – «земля», *дуния* «свет». Со словом «земля» связано много проклятий. Земля как концептуальное понятие определяет пространственное существование человека. Таким образом, все, что находится на земле, символизирует жизнь. А все, что под землей символизирует ад и смерть. Например: *Х1у гванзала уди арукь!* – «Чтоб сквозь землю провалился! (*букв.*: «Чтоб под землю ты ушел!»)»; *ГIямру тамандугьаб хIаа ищ дуниялике!* – «Чтоб жизнь твоя на земле закончилась!»; *Х1аа лебил кецIте гьирбугьуле бягъваб дуниялзака!* – «Чтоб весь твой род исчез с лица земли!». 1**Концепт *цIябдеш* – «тьма»** – это символ смерти, конца жизни. Он более четко выражен в кадарских проклятиях, чем в благопожеланиях. Например: *ЦIудара х1яре ик!* – «Чтоб тебя положили в темную могилу!». Этот концепт составляет культурно значимую аксиологическую метафорическую оппозицию концепта *ща* – «свет», которая лежит в основе интерпретации разных сфер жизнедеятельности человека: Свет представляет собой символ любви, радости, счастья, надежды. Тьма же символизирует горе, печаль, грусть, несчастье и др.

Проклятия с **концептом *гIямру* – «судьба, жизнь»** у кадарцев встречаются реже, чем в кадарских благопожеланиях. Например: *ГIяхIте гIямру кемадаабри хIуни!* – «Чтобы ты не видел хорошей судьбы!».

Концепт *иза* – «болезнь» – один из самых распространенных концептов в кадарских проклятиях: *Някьбе изали дуц!* – «Пусть руки охватит болезнь!»; *Дарман авгар изали уц!* – «Пусть поразит болезнь, от которой нет лекарства!». Слово рассматривается как коллективная память носителей языка того или иного этноса, зеркало жизни нации, а осваиваемое слово – как ключ к образу жизни соответствующего народа. Посредством слова проявляется национально-культурная специфика того или иного этноса и его фольклора. Исходя из вышесказанного, следует, что способы выражения национально-культурной специфики разнообразны, а экспрессивный фонд кадарцев богат. Так, например, проклятия образуют своеобразную группу, и сами по себе весьма интересны. В проклятиях сжато и афористично передано злое пожелание, в котором 3использование терминов родства придает ему особый оттенок жестокости и накладывает отпечаток на психологическое состояние. Проклятия внушают 3человеку страх, лишая его покоя и сна. Жестокость выражается и в эмоционально-отрицательном тоне говорящего, способного вывести из равновесия любого человека.

1. Проклятия с соматонимом *хIули* – «глаз»: *ХIаа х1улбе дурадик!* – «Чтобы твои глаза выпали!»; *ХIаа х1улбе сукъурдугьаб!* – «Чтоб ослепли твои глаза!»;

2. Проклятия с соматонимом *бекI* – «голова»: *ХIаа бекIике балагь бакIаб!* – «Чтоб на твою голову пришла беда!»; *ХIаа бекI бячаб!* – «Чтоб разбилась твоя голова!».

3. Проклятия с соматонимом *уркIи* – «сердце»: *УркIи пахъбикаб хIаа!* – «Чтоб сердце твое лопнуло!»; *УркIи дурабик!* – «Чтобы сердце выскочило!».

4. Проклятия с соматонимом квани – «живот, внутренности, утроба»: проклятие квани хIили биц!! является страшнейшим из проклятий, так как оно употребляется в адрес матери, которая вынесла в утробе и родила проклинаемого. Это проклятие символизирует весь смысл болей, испытываемых женщиной при рождении ребенка. Считается, что матери чувствуют, когда происходит несчастье с их детьми, вне зависимости от обстоятельств и расстояний. При смерти ребенка причитают следующее: рурц1улечи дия квани! – «Горит мой живот!»

5. Проклятия с соматонимами *гъянгъя* – «нос», *анда* – «лоб» употребляются в единичных случаях: *ХIаа гъянгъа бург1* (*бяч*)*!* – «Чтоб разбился твой нос!»; *ХIаа анда бяч!* – «Чтоб твой лоб пробился!». Из вышеупомянутого 1следует, что значительное количество проклятий в кадарском фольклоре связано с названиями частей тела. В связи с тем, что проклятия исследуемого этноса являются внушительно разнообразными, примечательно мнение А.И. Алехина о том, что «широта связей соматизмов с реалиями окружающего мира объясняется онтогенетическими функциональными свойствами частей тела человека и их широкой символизацией» [8, с. 179]. Это объясняется тем, что злые пожелания, проклятия, направленные на части тела человека, отражают веру людей в магическую силу слова. Проклинающий человек успокаивал себя, направляя злые пожелания для уничтожения врага.

В кадарских проклятиях также упоминаются религиозные, духовные отголоски: *Цаалра адам-жан камалъаб х1ущия юртизе!* – «Чтоб все живые существа в вашем доме умерли! (*букв.:* «Чтобы ни одна человеческая душа не осталась в доме»)»; *ХIаа рухI арбукаб!* – «Чтоб у тебя вынули9 душу», «Чтоб ты испустил дух!» (*букв.*: «Чтобы твою душу забрали [ангелы смерти]»); *Х1у ц1удара гIянжили уц!* – «Чтоб тебя накрыла черная земля!»

По содержанию проклятия можно классифицировать по следующим тематическим группам:

1) проклятия, символика которых связана с частями тела человека и насыланием болезней: *Х1у ваил изали уц!* – «Чтоб ты сильно заболел!» (букв.: «Чтобы тебя схватила страшная болезнь!»); *Лимзи бергъваб!* – «Чтоб язык отсох!»; *МухIли гъярбугьаб!* – «Чтоб рот оторвался!»; *Някъбе (кьящме) дургIаб!* – «Чтоб руки (ноги) сломались!»; *ХIулбе, (уркIи) дурадик (дурабикаб*)! – «Чтобы глаза (сердце) лопнули (выпрыгнуло)!»;

2) проклятия, связанные с домом человека и его семьей: *ХIаа нещ (рузи) карущ!* – «Чтоб твою мать (сестру) убили!»; *Урщбера бебк1аб хIаа, рурсбера бебк1аб хIаа, хIу цайле калъабри, арукьес мер х1абугьуле*! – «Пусть умрут твои сыновья, пусть умрут твои дочери, и пусть ты останешься одиноким»; *Гьадика хIу эбкIиле эгъ, ургIул хIаа урлухъ гъирбугьаб!* – «Сначала чтобы ты умер, потом твой род за тобой последовал!» Человек, у которого много детей и большое семейство, считается самым счастливым. Проклинающий стремился своими выражениями добиться плохого потомства у врага и прерывания его рода;

3) проклятия, связанные с хозяйственной деятельностью человека: *КьярТIи бугь!* – «Пусть пропадет все пропадом!»; *ХIаа дерхъизе цаалра хIайван мамерхваб!* – «Пусть в твой загон не зайдет ни один скот!» У кадарцев скот служит залогом благополучного существования и богатства. Данные же проклятия насылают на человека проблемы в хозяйственной деятельности и надвигающейся жизни в бедствии.

4) проклятия, насылающие бездетность: *Щин гатес адам авгале калъабри хIу!* – «Чтоб остался ты без того, кто может стакан воды подать [в старости]!»; *ДурхIне авгале калъабри хIу!* – «Чтоб ты бездетным остался!» Человек желает врагу огромного зла такого рода проклятиями, так как бездетность является поистине большим горем;

5) проклятия, символизирующие пожелание долгой и мучительной смерти: *Гащили эпIкIиле калъ*! – «Помри голодной смертью!»; *ВаргIябри хIу*! – «Сдохни!» (букв.: «Замерзни!»); *ХIу эбкIиле, буцIани эргвабри!* – «Чтоб ты умер, и чтобы волки растерзали [твое тело]!»;

6) проклятия, символизирующие пожелание потери чести, достоинства и уважения в обществе: *ХIаа бегIтера бебкIиле, хIу садакьалике гIяйугьабри*! – «Чтоб твои родные умерли, а ты попрошайничал!»; *Кайхьес хIяб авгале калъабри хIу*! – «Чтобы умер, и могилы для тебя не оказалось»; *Дудешли кьящичу ацIибила, бекI бяхъес бикаб хIамI!* – «Там, где отец ступил ногой, чтоб тебе пришлось голову сложить!»; *Ваил хабар угьабри*! – «Чтобы ты опозорился! (букв.: «Плохая весть о тебе [пусть пойдет!]»)»;

7) проклятия, символизирующие пожелание врагу проведения остатка жизни в трауре, грусти, одиночестве: *ХIуни разидещ кемадаабри!* – «Чтоб ты не видел радости!»; *Азихъичу укас, щийни ужес мавгьабри!* – «Чтоб ты не смог ни поесть хлеб, ни выпить воды!»; *МехIур угьуле калъабри хIу*! – «Чтоб сошел с ума!»; *Исуле, айуклуле калъабри*! – «Чтоб, плача и рыдая, жизнь прошла у тебя!»; *Марайдещра, пащмандещра дягъмадягъаб*! – «Чтоб ты не смог освободиться от траура и грусти [всю жизнь]!» и др.

В кадарских проклятиях важное место также занимают цветообозначения и их символика: интересно использование в проклятиях кадарцев эпитета *цIудара* – «черный». Например: *ЦIудара балагь бакIаб хIаа бекIике*! – «Чтоб черная [страшная] беда пришла на твою голову!». Черный цвет символизирует что-то злое, траурное и печальное. Усилителем эмоций, и символом раскаленных чувств и напряжения выступает у кадарцев *х1интIага* – «красный» цвет: *ХIинтIага цIали игабри хIу!* – «Чтоб сгорел красным пламенем!» Проклятия

произносятся спонтанно, в ситуации конфликта, острой вражды, сильного эмоционального возбуждения; они воспринимаются как акт агрессии и входят в ряд других пожеланий зла, таких как ругань, обзывание, издевка, насмешка и др. Человек, который проклинает своего противника, старается нанести ему максимальный урон, ударить по самому больному месту. Отсюда такое повышенное внимание к главным ценностным ориентирам (жизнь, здоровье, семейное благополучие): злое пожелание в адрес проклинаемого, касающегося потери близкого родственника, бездетности, исчезновении родового имени, безбрачия, полной утрате семейных связей и проведения остатка жизни в одиночестве.

В традиционной кадарской обрядности существуют ритуалы, целью которых является снятие всех несчастий и бед, насланных произнесением проклятий и дурного глаза. Одним из защитных вариантов от вредоносного действия проклятий служит следующее пожелание: *Нам вайдещ барес дигахъуй адамис итис кIуйна чарбуеьаб!* – «Пусть вернется зло в двойном размере тому, кто мне пожелал его!» У кадарцев одной из форм защиты от вредоносного действия проклятий, которое насылает *ваил мухIлила вегI, лимзилике агъу лерил* – «злого рта хозяин, у которого яд на языке» служит следующее пожелание: *Аллагьли umI вархьараб!* – «Пусть Всевышний наставит его на путь истинный!», так как по народным представлениям существует убеждение, что такого рода благопожелание всегда сильнее проклятий, добро всегда победит зло, т.е. «это соответствует убеждению, что сила произнесенного благопожелания может уничтожить проклятие и силу «черного языка»» [9, с. 123]. Следующим вариантом защиты от недобрых людей, их помыслов, черной магии и злого языка служил *кIа* – «талисман». Человек, владеющий теологическими знаниями, записывал священное писание на лист бумаги, сворачивал треугольником, клал в темную ткань, привязывал на шнурок и вручал его тому, кто будет носить талисман на шее, не снимая и ни в коем случае не опуская его ниже талии. Такой талисман оказывает на его обладателя благоприятное воздействие и служит защитой. В современности кадарцы, исходя из строгих теологических убеждений, читают самостоятельно специальные молитвы из священного писания, оберегающие их и родных от проклятий, сглаза, колдовства и всего дурного.

Система образов-эталонов кадарцев запечатлена в устойчивых сравнениях, «имеющих прямое отношение к условиям жизни носителей данного языка, к их культуре, обычаям и традициям» [10, с. 120]. Кадарский этнос обладает богатыми и разнообразными материальными и духовными культурными ценностями, которые сложились в1процессе многовековой истории. Проведенный анализ кадарских проклятий способствует более глубокому пониманию обрядов, представлений и верований и присутствующих в проклятиях национально-культурных компонентов. Выявлено, что кадарским проклятиям как фольклорному жанру свойственна образность, ритмичность, иносказательность. Художественно-изобразительные средства проклятий представлены эпитетами, метафорами, сравнениями и др. Как утверждает Ж.М. Юша, «композиция любого произведения обрядовой поэзии обусловлена его прагматическим характером, связью с ритуалом. По композиционной структуре проклятия состоят из одного блока – компонента негативного пожелания, несущего основную идею» [11, с. 108]. Так, в традиции кадарцев произнесение проклятий носит характер ритуала с вредоносным действием. В.В. Телия в своей монографии пишет, что «значительное влияние на эти особенности оказывают социально-экономические условия, обусловленные природно-географической средой проживания данного этноса, а также общественно-политический строй, материально-нравственные устои, этнические и правовые нормы, присущие тому или иному этносу, религиозные или иные факторы» [12, с. 16].

Библиографический список

1. Абакарова Ф.О. *Кубачинский фольклор: этно – локальные особенности*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1996.
2. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев*. Махачкала, 1999.
3. Юсупов Х.А. *Обрядовая поэзия даргинцев (общее и локальное особенное)*. Махачкала, 2009.
4. Раджабова Н.Г. *Структурно-семантический анализ благопожеланий и проклятий даргинского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
5. Вагизиева Н.А. Структурно-семантическая характеристика благопожеланий кадарского языка. *Вестник института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы*. 2019; № 19: 39 – 44.
6. Мутаева С.И., Рабаданова С.М., Мишаева М.В. Национально-культурная специфика проклятий даргинского языка. *Современные исследования социальных проблем.* Красноярск, 201; Т. 9, № 4: 256 – 265.
7. Гвоздарев Ю.А. Народные обычаи в русской фразеологии. *Вопросы общей и дагестанской фразеологии*. Махачкала: Издательство: ДГУ, 1984.
8. Алехина А.И. *Идиоматика современного английского языка*. Минск: Высшая школа, 1982.
9. Басангова Т.Т. Специфика жанра проклятий в фольклоре калмыков. *Гуманитарные науки в Сибири*. 2008; № 4: 120 – 123.
10. Маслова В.А. *Лингвокультурология:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
11. Юша Ж.М. Магические формулы проклятий у тувинцев. *Гуманитарные науки в Сибири*. 2007; № 4: 106 – 108.
12. Телия В.В. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.

References

1. Abakarova F.O. *Kubachinskij fol'klor: `etno – lokal'nye osobennosti*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1996.
2. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev*. Mahachkala, 1999.
3. Yusupov H.A. *Obryadovaya po`eziya dargincev (obschee i lokal'noe osobennoe)*. Mahachkala, 2009.
4. Radzhabova N.G. *Strukturno-semanticheskij analiz blagopozhelanij i proklyatij darginskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2012.
5. Vagizieva N.A. Strukturno-semanticheskaya harakteristika blagopozhelanij kadarskogo yazyka. *Vestnik instituta yazyka, literatury i iskusstva imeni G. Cadasy*. 2019; № 19: 39 – 44.
6. Mutaeva S.I., Rabadanova S.M., Mishaeva M.V. Nacional'no-kul'turnaya specifika proklyatij darginskogo yazyka. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem.* Krasnoyarsk, 201; T. 9, № 4: 256 – 265.
7. Gvozdarev Yu.A. Narodnye obychai v russkoj frazeologii. *Voprosy obschej i dagestanskoj frazeologii*. Mahachkala: Izdatel'stvo: DGU, 1984.
8. Alehina A.I. *Idiomatika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Minsk: Vysshaya shkola, 1982.
9. Basangova T.T. Specifika zhanra proklyatij v fol'klore kalmykov. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. 2008; № 4: 120 – 123.
10. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
11. Yusha Zh.M. Magicheskie formuly proklyatij u tuvincev. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. 2007; № 4: 106 – 108.
12. Teliya V.V. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.

Статья поступила в редакцию 03.05.20

УДК 821.161.1+821.58.0 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00564

Wang Suyang, *postgraduate, Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: sywang@mail.ru*

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH CULTURAL CONNOTATION IN THE NOVEL OF L.N. TOLSTOY "ANNA KARENINA" AND THEIR TRANSLATION INTO CHINESE. The article is dedicated to the analysis of phraseological units with cultural connotation and methods of their translation from Russian into Chinese. The material for the study is phraseological units with cultural connotation, taken from Tolstoy's novel "Anna Karenina" and their translation into Chinese. The author chose two translation versions (the translation of Cao Ying published in 1982 and translation of Gao Huiqun published in 2005). As a result of the analysis, the author concludes that in the translation process, the translator should pay attention to the hidden cultural connotation, which is one of the problems of transmitting meaning. The translator should use different methods of conveying the cultural connotation of phraseological units, for example, find an equivalent or analogue or add a comment in order to make the text more intelligible to the reader.

Key words: **translation, novel "Anna Karenina", phraseological units with cultural connotation.**

Ван Суян, *аспирант Высшей школы перевода (факультета) МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: sywang@mail.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КУЛЬТУРНОЙ КОННОТАЦИЕЙ В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА» И ИХ ПЕРЕВОД НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена анализу русских фразеологических единиц с культурной коннотацией и способам их перевода на китайский язык. Материалом для исследования послужили фразеологические единицы с культурной коннотацией, взятые из романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина», и их перевод на китайский язык. Автор выбрал две переводческие версии (перевод Цао Ин, опубликованный в 1982 г. и перевод Гао Хуэйцюнь, опубликованный в 2005 г.) В результате анализа автор сделал вывод, что в процессе перевода необходимо обращать внимание на скрытую культурную коннотацию во фразеологизмах, которая является одной из проблем передачи смысла. Переводчик должен использовать разные методы передачи культурной коннотации фразеологических единиц, например, найти эквивалент или аналог, добавить комментарий и так далее, чтобы сделать текст понятным для читателя.

Ключевые слова: **перевод, роман «Анна Каренина», фразеологические единицы с культурной коннотацией.**

Язык, как зеркало, он отражает культуру нации, является одной из неотъемлемых ее частей. Фразеологические единицы представляют собой квинтэссенцию национального языка, передают национальный колорит и культурное своеобразие. Как отмечает В.Н. Телия, «фразеологизмы возникают в национальных языках на основе такого образного представления действительности, которое отображает обиходно-эмпирический, исторический или духовный опыт языкового коллектива, который, безусловно, связан с его культурными традициями, так как субъект номинации и речевой деятельности – это всегда субъект национальной культуры» [1, с. 13]. Изучение фразеологических единиц с культурной коннотацией поможет глубже понять историю, культуру, традиции, обычаи нации и прочувствовать их языковую картину мира.

По определению В.Н. Телии, ««культурная коннотация» – это интерпретация денотативного или образно мотивированного аспектов значения языкового знака в категориях культуры» [1, с. 218]. Она считает, что «культурная коннотация играет роль «звена», обеспечивающего диалогическое взаимодействие разных семиотических систем – языка и культуры» [2, с. 14]. Понятие «культурная коннотация» служит основной частью лингвокультурологии, которая изучает взаимоотношения языка и культуры.

«Возникновение фразеологизмов с ярко выраженной культурной коннотацией в основном связано с верованиями, обрядами, ритуалами, укладом жизни, постоянными деятельностными практиками человека. Предметы, действия, явления, их сущностные характеристики, онтологические свойства, сопряженные с обрядами, ритуалами, и др. «входят» в образ фразеологизма, становятся основой его образования» [3, с. 146]. «Фразеологизм – особый знак языка: в его семантику «вплетена» культурная семантика, или культурная коннотация, которая создается референцией фразеологизма к предметной области культуры» [3, с. 69]. Устойчивые языковые единицы отражают национальные культурные различия, поэтому исследование фразеологизмов в лингвокультурном аспекте становится необходимым.

Передача фразеологических единиц – одна из серьезных трудностей в процессе перевода, так как переводчик должен не только максимально точно передавать значение, но и учитывать их экспрессивно-стилистические функции, эмоциональную окраску и т.д. Фразеологизмы, отличающиеся национально-культурной коннотацией, переводить еще сложнее, потому что картины мира разных народов могут отличаться друг от друга. Если переводчик плохо понял, в чем заключается «культурное значение» фразеологической единицы, то он вряд ли сможет точно перевести такой фразеологизм. Итак, переводчик должен обращать внимание не только на буквальный смысл фразеологических единиц, но и стараться передавать скрытую культурную коннотацию.

Каждая нация имеет как общечеловеческие, так и национальные компоненты, отражающиеся в языке и культуре. Универсальные значения, принятые всеми, и специфическое культурное представление заложили основу межкультурной коммуникации, без них в принципе невозможно добиться межкультурного взаимопонимания.

Несмотря на то что фразеологические единицы отличаются национально-культурными особенностями, в разных языковых системах существуют их эквиваленты как в семантическом, так и структурном отношениях. Это касается также русских и китайских фразеологических единиц, что объясняется следующими факторами: «1) общностью жизненного опыта и отражающих его процессов мышления, однотипностью отдельных форм образного видения мира у самых разных народов; 2) тесными культурно-историческими связями между отдельными народами, между целыми ареалами» [4, с. 218].

Для своего исследования мы выбрали фрагменты текста из романа «Анна Каренина» известного русского писателя Л.Н. Толстого, где встречаются фразеологические единицы, наделенные «культурной» коннотацией, и их переводы на китайский язык: это перевод Гао Хуэйцюнь , опубликованный в 2005 г., и перевод Цао Ин, опубликованный в 1982 г.

Рассмотрим первый пример:

«Он чувствовал, что, не ответив на письмо Дарьи Александровны, своею невежливостью, о которой он без краски стыда не мог вспоминать, он **сжег свои корабли** и никогда уж не поедет к ним» [5].

他觉得，由于自己的无礼，没有给达里娅·亚历山德罗夫娜写回信，现在一想起这件事就愧疚得不能不脸红，他**已无法挽回**，再也不能去他们家了 (перевод Гао Хуэйцюнь).

(Он чувствовал, что, он не ответил на письмо Дарьи Александровны из-за своей невежливости, и покраснел от стыда, когда вспомнил, что он **не сможет спасти положение** и не сможет поехать к ним).

他由于现在想起来都不能不脸红的粗野无礼，当时没有给达里娅·亚历山德罗夫娜写回信，这个行为真是**破釜沉舟**，使他再也不好意思到他们家去了。(перевод Цао Ин)

(Он вспомнил и покраснел от стыда, когда он не ответил на письмо Дарьи Александровны из-за своей грубости, такое поведение, действительно, **разбило котлы и сломало лодку**, заставив его смущаться снова идти к ним).

Фразеологизм «**сжечь свои корабли**» означает «решительно порвать с прошлым» [6]. Это выражение имеет связь с различными историческими эпизодами: во время военных действий умышленно сжигали корабли, чтобы невозможно было вернуться. Переводчик Гао Хуэйцюнь перевел данный фразеологизм следующим образом: «он не сможет спасти положение», а переводчик Цао Ин использовал эквивалентный китайский фразеологизм 破釜沉舟**,** который буквально означает «разбить котлы и потопить лодки». Этот фразеологизм часто используют при переводе русского фразеологизма «сжечь корабли». Он восходит к историческому событию, произошедшему в Древнем Китае: когда генерал Сян Юй и его солдаты переправились через реку, генерал приказал солдатам разбить котлы и потопить лодки, чтобы отрезать себе путь к отступлению и добиться победы в войне.

В истории России тоже существовал похожий эпизод, связанный со знаменитой Куликовской битвой. Дмитрий Донской, руководивший русским войском, вступил в бой с войском Золотой Орды. Это решающее сражение происходило на Куликовом поле. Накануне сражения русское войско переправилось на южный берег Дона. Для того чтобы сделать невозможным отступление солдат, Дмитрий Донской отдал приказ сжечь мосты. Таким образом, русский фразеологизм «сжечь мосты и сжечь корабли» имеет тот же смысл, что и китайский фразеологизм «разбить котлы и потопить лодки», кроме того, их культурная коннотация также одинакова. Таким образом, в процессе перевода данной фразеологической единицы возможно использование полного фразеологического эквивалента, и это является оптимальным решением. Однако число идентичных фразеологизмов в китайском и русском языках является ограничительным.

Каждая страна отличается уникальной национальной культурой, эти своеобразные национальные черты находят свое отражение в языке, в частности во фразеологических единицах. Семантическая система разных языков включает в себя несовпадающие элементы, которые носят национально-специфическую информацию, что влечет за собой отсутствие эквивалента.

Уникальность национальной культуры особенно заметна в сфере питания. Например, в России хлеб всегда являлся неотъемлемой частью традиционной русской кухни, поэтому лексема «хлеб» часто используется во многих русских фразеологизмах.

«Национальное своеобразие мировосприятия той или иной этнокультурной общности коренится в образе жизни и психологии народа, отраженных в языке семантической структурой языковых знаков» [7]. Хлеб является традиционной русской едой, играет важную роль в жизни русских людей. Культурная коннотация и языковое значение хлеба реализуются на лингвокультурном уровне, который связан с различными значениями слов. Лексеме «хлеб» придается символический смысл в русской культуре, что находит отражение в языковом знаке.

Рассмотрим фрагменты текста из данного произведения, где употребляется лексема «хлеб», и её перевод на китайский язык.

*«... мужчине мужественным, воздержным и твердым, что надо воспитывать детей, **зарабатывать свой хлеб**, платить долги»* [5].

男人则需英勇坚强、行为检点；应当教育孩子，**养家活口**，借债还钱 (перевод Гао Хуэйцюнь).

(Мужчина должен быть смелыми и твердым, иметь достойное поведение, должен воспитывать детей, **кормить семью**, платить долги).

男人要有丈夫气概，要刚强持重，要教育孩子，**自食其力**，要偿清债务 (перевод Цао Ин).

(Мужчина должен быть мужественным и сильным, должен воспитывать детей, **зарабатывать себе на жизнь**, платить долги).

Фразеологизм «**зарабатывать свой хлеб**» означает «добывать своим трудом средства для существования» [6]. Гао Хуэйцюнь перевел данный фразеологизм как «**кормить семью**», а Цао Ин – «**заработать себе на жизнь**». На наш

взгляд, основная трудность при переводе фразеологических единиц состоит в том, что дословный перевод часто является неприемлемым. В этом случае вполне правомерным является обращение к переводческим трансформациям. Как отмечал Н.К. Гарбовский, «переводческая трансформация – это такой процесс перевода, в ходе которого система смыслов, заключенная в речевых формах исходного текста, воспринятая и понятая переводчиком в силу его компетентности, трансформируется естественным образом вследствие межъязыковой асимметрии в более или менее аналогичную систему смыслов, облекаемую в формы языка перевода» [8].

Разница в смысловом объеме слова может привести к ошибке в переводе. Это обусловливается различной семантической функцией слова в языке, различной сочетаемостью, иногда даже основный смысл слова в одном языке может быть шире соответствующего слова в другом языке. Например, слово «хлеб» имеет больше значений в русском языке в сравнении с китайским языком. В этом случае в процессе перевода употребление способа лексической трансформации является необходимым. При переводе данного фразеологизма оба переводчика использовали прием лексической трансформации, с помощью которого они осуществляли переход от исходной единицы к единице перевода и достигали адекватности перевода с оригиналом.

Религия как особый способ отношения к миру широко проникает в язык и литературу и оказывает большое влияние на мышление и образ жизни людей. Она занимает важное место в жизни людей, особенно православие, которое пользуется популярностью в России.

Когда речь заходит о религии, сразу в голову человека приходит Библия, которая является одной из важнейших книг в истории человечества, имеет влияние на все сферы жизни, в том числе и на язык, так что многочисленные русские фразеологические единицы восходят к Библии. Рассмотрим пример:

*«А кто **бросит камень**? – сказал Алексей Александрович, очевидно довольный своею ролью. – Я все простил и потому я не могу лишать ее того, что есть потребность любви для нее – любви к сыну...»* [5].

“可是谁能扔石头呢？” 阿列克谢·亚历山德罗维奇说，他对自己所扮演的角色显然感到很满意. “我已饶恕了她的 – 切，因此也不能剥夺她对爱的需求 – 对儿子的爱……” (перевод Гао Хуэйцюнь).

(А кто **бросит камень**? – сказал Алексей Александрович. Он явно был доволен своей ролью. Я простил ей все, поэтому я не могу отнять у нее потребность любви – любви к сыну).

“可是谁愿意**落井下石**呢？” 卡列宁说，对他扮演的角色显然很满意，“我饶恕了她的 – 切，因此我也不能剥夺她心中的爱，对儿子的爱……” (перевод Цао Ин).

(А кто хочет **бросить камень на упавшего в колодец**? – сказал Алексей Александрович, очевидно довольный своею ролью. Я простил ей все, поэтому я не могу забрать любовь в ее сердце, любовь к сыну).

Фразеологизм «бросить камень» означает «резко обвинять кого-либо в чём-либо» [6], его официальный перевод на китайский язык 苛责, дословный перевод 扔石头. Цао Ин перевел данный фразеологизм следующим образом: «**бросить камень на упавшего в колодец**». Этот китайский фразеологизм означает: когда человек падает в колодец, его не спасают, а напротив, сбрасывают вслед за ним камень. Этот китайский фразеологизм не только соответствует ситуации оригинала, но и благодаря данному фразеологизму, существующему в китайском языке, китайские читатели лучше понимают ситуацию, описанную в тексте. В этом случае переводчик явился творцом. Он осмыслил и передал содержание таким образом, чтобы чужая культура адаптировалась к его родному языку.

Гао Хуэйцюнь для передачи данной фразеологической единицы прибегнул к дословному переводу, но на наш взгляд, здесь нужно было бы добавить комментарий. Этот фразеологизм был заимствован из Библии, «из евангельского рассказа. Когда книжники и фарисеи, искушая Иисуса, привели к Нему женщину, уличённую в прелюбодеянии, Он сказал: «Кто из вас без греха, первый брось в неё камень»» [6]. На наш взгляд, переводчик должен был добавить этот комментарий, чтобы заполнить межкультурные лакуны, и читатели смогли лучшие понять «чужую» культурную коннотацию.

Переводческий комментарий является одним из эффективных способов, восполняющих семантическую потерю в переводе. С помощью комментария переводчик может компенсировать смысл, который невозможно передать в процессе перевода. Таким образом, если в переводящей культуре отсутствуют соответствующие знания, в этом случае требуется расширенное пояснение фразеологизма.

Отсюда вытекает, что для перевода подобных фразеологических единиц существует два основных приема: либо переводчик должен искать аналог в родном языке, либо он может прибегнуть к дословному переводу, но в таком случае необходимо добавить комментарий, чтобы читатели поняли и прочувствовали чужую культуру.

В результате анализа фразеологических единиц с культурной коннотацией, выбранных из романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина», и их перевода на китайский язык мы можем сделать вывод, что в и русской, и китайской культуре есть как общие элементы, так и отличные, которые отражаются во фразеологизмах. При переводе фразеологических единиц с русского языка на китайский переводчик должен в первую очередь подобрать эквивалент, который имел бы такое же значение и использовался в схожих ситуациях. Несовпадающих фразеологических единиц – подавляющее большинство, в этом случае переводчику необходимо использовать разные методы передачи культурной коннотации фразеологических единиц, чтобы сделать текст более понятным читателю.

Библиографический список

1. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
2. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры. *Фразеология в контексте культуры*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
3. Ковшова М.Л. *Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры*. Москва: ЛЕНАНД, 2016.
4. Солодуб Ю.П. *Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением качественной оценки лица): Методические разработки к спецкурсу для студентов, изучающих русский язык как иностранный*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 1985.
5. Толстой Л.Н. *Анна Каренина*. Роман. Москва: Издательство «Э», 2017.
6. Фёдоров А.И. *Фразеологический словарь русского литературного языка*. Москва: Астрель, АСТ, 2008.
7. Копылова В.Е. Фразеология русского языка как отражение языковой картины мира. *Вестник Уральского государственного педагогического университета*. 2010; № 4: 89 – 93.
8. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: Издательство Московского университета, 2007.

References

1. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
2. Teliya V.N. Pervoocherednye zadachi i metodologicheskie problemy issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kul'tury. *Frazeologiya v kontekste kul'tury*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
3. Kovshova M.L. *Lingovokul'turologicheskij metod vo frazeologii: Kody kul'tury*. Moskva: LENAND, 2016.
4. Solodub Yu.P. *Russkaya frazeologiya kak ob`ekt sopostavitel'nogo strukturno-tipologicheskogo issledovaniya (na materiale frazeologizmov so znacheniem kachestvennoj ocenki lica): Metodicheskie razrabotki k speckursu dlya studentov, izuchayuschih russkij yazyk kak inostrannyj*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1985.
5. Tolstoj L.N. *Anna Karenina*. Roman. Moskva: Izdatel'stvo «`E», 2017.
6. Fedorov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Astrel', AST, 2008.
7. Kopylova V.E. Frazeologiya russkogo yazyka kak otrazhenie yazykovoj kartiny mira. *Vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; № 4: 89 – 93.
8. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2007.

Статья поступила в редакцию 18.04.20

УДК 811.512.14 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00565

Gadzhiakhmedov N.E., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nur1@yandex.ru*
Aibatyrova M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Russian Language, Dagestan State Agrarian University (Makhachkala, Russia), E-mail: aybatyrova67@mail.ru*

STRUCTURAL SEMANTIC TYPES OF PHYTONYMS IN KUMYK. The article discusses structural features of plant names in the modern Kumyk language. As a result of the study, single-word non-derivative (root), single-word derivatives, complex and composite phytonyms in Kumyk language are singled out. In terms of the semantics of the constituent components, the phytonyms of the Kumyk language are divided into three varieties: 1) names including generic phytonyms, 2) secondary

phytonyms formed from simple (single-component) names by adding a defining component. Most plant names by structure are complex names, in which the determinant denotes the generic concept, and the defined word expresses the species variety phytonim. A relatively small group forms compound plant names. An important role in the structure of composite nominations is assigned to the determinant determining the class of the nomination object.

Key words: **plant names, phytonyms, structure, semantics, Kumyk language, Turkic languages.**

Н.Э. Гаджиахмедов, *д-р филол. наук, проф., зав. каф. теоретической и прикладной лингвистики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: nur1@yandex.ru*
М.А. Айбатырова*, канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова», г. Махачкала, E-mail: aybatyrova67@mail.ru*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ ФИТОНИМОВ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются структурные особенности названий растений в современном кумыкском языке. В результате исследования выделены однословные непроизводные (корневые), однословные производные, сложные и составные фитонимы. С точки зрения семантики составляющих компонентов фитонимы кумыкского языка делятся на три разновидности: 1) названия, включающие в свой состав общеродовые обозначения фитонимов, 2) вторичные фитонимы, образованные на основе простых (однокомпонентных) названий путем добавления определительного компонента. Большинство названий растений по структуре являются сложными наименованиями, в которых детерминант обозначает родовое понятие, а определяемое слово выражает видовую разновидность фитонима. Сравнительно небольшую группу образуют составные наименования растений. Важная роль в структуре составных номинаций отводится детерминанту, определяющему класс объекта номинации.

Ключевые слова: **фитонимы, названия растений, структура, кумыкский язык, тюркские языки.**

Исследование структурно-семантической организации названий растений в тесной связи с когнитивной деятельностью человека была и остается актуальной проблемой современной лингвистики. Необходимость изучения данного разряда лексики объясняется еще и отсутствием большинства фитонимических названий в словарях кумыкского языка, что способствует либо исчезновению отдельных слов, либо вытеснению их из современного кумыкского языка соответствующими заимствованиями из русского языка.

Нет необходимости останавливаться на истории изучения данной проблемы в тюркском языкознании, так как она достаточно хорошо исследована Г.Н. Ягафаровой [1]. Нам остается только дополнить степень изученности фитонимической лексики работами, посвященными кумыкским названиям растений [2 – 6].

Цель статьи – на основе выявления названий растений в кумыкском языке определить их структурно-семантические особенности.

Фактическим материалом для исследования послужил «Кумыкско-русский словарь» [7], а также полевой материал, который проанализирован аналитико-описательным методом и методом семантического поля.

Фитонимическая лексика кумыкского языка делится на следующие структурные типы: простые, производные, сложные и составные.

Первую группу составляют однословные непроизводные фитонимы, равные корню слова: *алма* – «яблоко», *кокан* – «слива», *кюреге* – «абрикос», *арпа* – «ячмень», *будай* – «пшеница», *чум* – «кизил» и т.д. Данный структурный тип представлен только именами существительными.

В эту же группу входят слова, утратившие свою первичную структуру, далее не разложимые в современном состоянии языка на значимые морфемы названия: *гюйрюч* – «ясень», *сютеген* – «молочай», *алысын* – «трава, которая вырастает после скашивания», *жавлыкъ* – «ренклод», *ёнгурчкъа* – «люцерна», *жиелек* – «земляника», *ажырыкъ* – «свиноро́й», *къызамукъ* – «брусника», *пайпелек* – «мак», *бурчакъ* – «фасоль», *къабакъ* – «тыква», *къонакъ* – «одуванчик», *япыракъ* – «лист», *йибек* – «рыльце растения» и др. В современном кумыкском языке они осознаются как морфологически непроизводные и семантически немотивированные обозначения. Будучи исторически производными словами, в процессе своего развития корень и словообразовательные аффиксы в этих словах теряют свои функции, в результате чего они сливаются в одно неразделимое простое слово. Это приводит к асемантизации как корневой, так и аффиксальной морфемы.

Простыми по структуре являются и заимствования из других языков:

а) русского: *акация, кипарис, картоп* – «картошка», *памадур* – «помидор», *женшень, люцерна* и многие другие;

б) даргинского: *ц1инһьа* диал. (дарг. *ц!инхIа*) – «ширица», *хъярби* диал. (дарг. *хъярби*) – «груши»; *къямгъи* диал. (дарг. *гъямгъи*) – «слива», *гьанку* (дарг. *хIянку*) – «черемша», *чадур* – «ежевика», *харкъа* (алходжакентский говор) – «фасоль»;

в) арабского: *закъум* – «дерево, которое растет в аду», *райгьан* – «базилик», *зайтун* – «оливки», *тут* – «тутовник»;

г) персидского: *гьармут* – «груша», *гулимахан* – «похсолнух», *зере* – «тмин», *бурч* – «перец», *женжепил* – «имбир», *жасмин* – «жасмин», *хыяр* – «огурец», *нарцисс* – «нарциссы», *бадыржан* – «баклажан», *харбуз* – «арбуз», *инжир* – «финик», *шаптал* – «персик», *къаранпил* – «гвоздика», *хурма* – «хурма» и т.д.

Вторую группу составляют простые производные фитонимы. Они делятся на две подгруппы:

а) фитонимы, образованные от производящей основы с использованием одного словообразовательного аффикса: *жиелек* – «земляника», *герттме* – «груша», *къыйгъан* – «растение с режущими листьями», *ябушгъан* – «боярышник», *гезеген* – «белена», *сютеген* – «молочай»;

б) фитонимы, образованные соединением к корню слова нескольких словообразовательных аффиксов: *черт-ле-вюк* – «фундук», *къычы-т-гъан* – «крапива», *чыр-ма-вукъ* – «повилика, вьюнок, плющ, лиана», *къыз-а-мукъ* – «брусника», *бюр-лю-ген* – «ежевика», *къат-а-гъан* – «цикорий».

Слова, входящие в первую подгруппу, образованы от именных и глагольных основ, а слова, входящие во вторую подгруппу, – только от глагольных корней.

Около восьмидесяти процентов кумыкских фитонимов представляют собой составные названия. В составных названиях можно выделить две структурные группы:

1) составные наименования, образованные чистым сложением субстантивных корней: *ярот* (*яр* – «утес, скала» + *от* «трава») – «алтей», *атот* (*ат* – «лошадь» + *от* «трава») – «бодяк полевой», *къойот* (*къой* «овца» + *от* «трава») – «василек колючий», *юлдузчечек* (*юлдуз* «звезда» + *чечек* «цветок») – «георгина» и др.;

2) составные названия, образованные сложением корней с аффиксацией. В этой группе в зависимости от того, к какой части сложного слова присоединяется аффикс, выделяются 3 подгруппы:

1. Сложные наименования с аффиксацией первого компонента сложного слова: *къойчутаякъ* (*къой-чу* «чабан» + *таякъ* «палка») – «василек колючий», *темиревот* – (*темир-ев* «лишай» + *от* «трава») – «чистотел», *агъулуот* (*агъу-лу* «ядовитый» + *от* «трава») – «дурман», *явлухалта* (*яв-лу* «жирный» + *халта* «бурьян») – «конский щавель» и т.п. Названия растений, входящие в данную группу, имеют именную определительную структуру: второй компонент всегда выражается существительным, а первый может выражаться как существительным, так и прилагательным.

2. Сложные наименования с аффиксацией второго компонента. Данная группа представлена несколькими моделями:

а) модель, состоящая из существительного и глагола: *къойсемирт* (*къой* «овца» + *семир-т* «заставить набирать жир») – «омела белая», *къушкъонмас* (*къуш* «птица» + *къон-мас* «не сядет») – «держидерево, крушина»;

б) модель, состоящая из двух имен существительных: *къатынтузлукъ* (*къатын* «женщина» + *туз-лукъ* «чесночная приправа») – «барбарис», *маячырмавукъ* (*мая* «дрожжи, закваска» + *чырма-в-укъ* «плющ») – «хмель дрожжевой»;

в) значительно реже встречаются трехкомпонентные сложные фитонимические наименования, имеющие субстантивную структуру: *оьгейаначечек* (*оьгей* «неродной» + *ана* «мать» + *чечек* «цветок») – «мать-и-мачеха», *экимюзтерек* (*эки* «два» + *мюз* «рог» + *терек* «акация») – «акация».

С точки зрения семантики составляющих компонентов фитонимическая лексика кумыкского языка делится на три вида.

1. Названия, включающие в свой состав общеродовые обозначения фитонимов: ***гюл*** – «цветок»: *гюлайлан // айланеюл* – «подсолнечник, подсолнух», *алмагюл* – «яблоневый цветок», *гюлбахча* – «цветник»; ***терек*** – «дерево»: *акътерек* – «осина», *аювтерек* – «медвежье дерево», *майтерек* – «масляное дерево»; ***от*** – «трава»: *жымчыкъот* – «горец птичий», *гийигот* – «тимьян ползучий, чабрец», *къазот* – «гусиная лапка, гусиная трава», *къонакъот* – «одуванчик»; *обурот* – «борец, аконит (ядовитое растение)»; ***юзюм*** – «виноград»: *аювъюзюм* – «крыжовник», *аталыкъюзюм* – «крыжовник», *эмчекюзюм* – «дамский пальчик»; ***чечек*** – «цветок»: *инжичечек* – «ландыш», *юлдузчечек* – «георгина», *хоразчечек* – «хохлатка», *сённесчечек* – «бессмертник», *саричечек* – «зверобой, сурепка»; ***тегенек*** – «колючка»: *шанжалтегенек* – «якорцы наземные», *къаратегенек* – «держидерево», *донгузтегенек* – «дурман»; ***чач*** – «вязанка»: *аталыкъчач* – «ковыль, прангос» (лекарственное растение, употребляемое против чесотки

у животных); *аювчач* – «папоротник»; ***халта*** – «зелень, бурьян»: *явлухалта // явхалта* – «конский щавель», *лакълакъхалта* – «шалфей»; ***къабакъ*** – «тыква»: *балкъабакъ* – «медовая тыква», *гамишкъабакъ* (букв.: буйволиная тыква) – «белая большая тыква», *ташкъабакъ* (букв.: каменная тыква) – «твердокаменная тыква», *кажинкъабакъ* (букв.: кувшин-тыква) – «кувшинная тыква»; ***къуйрукъ*** – «хвост»: *тюлкюкъуйрукъ* – «чернобыльник», *сыйыркъуйрукъ* – «метелка конского щавеля», *оьгюзкъуйрукъ* – «коровяк»; ***балам*** – «гордовина»: *тавукъбалам* (букв.: *тавукъ* – «курица» + *балам* – «гордовина») – «клюква» *ётелбалам* (букв.: *ётел* – «кашля» + *балам* – «гордовина») – «калина»; **къулакъ** – «ухо»: *къозукъулакъ* (букв.: *къозу* – «ягненок» + *къулакъ* – «ухо») – «щавель», *аткъулакъ* (букв.: *ат* – «конь» + *къулакъ* – «ухо») – «конский щавель», *уьчкъулакъ* (букв.: *уьч* – «три» + *къулакъ* – «ухо») – «клевер» и др.

2. Вторичные фитонимы, образованные на основе простых (однокомпонентных) названий путем добавления определительного компонента. В роли определительного компонента выступают:

а) имена прилагательные, указывающие на признак, качество, свойство: *къарот* (*къара* – «черный» + *от* – «трава») – «душица», *къарабудай* (*къара* – «черный» + *будай* – «пшеница») «полба», *акъчечек* (*акъ* «белый» + *чечек* «цветок») «ромашка», *явлухалта* (*явлу* – «жирный» + *халта* – «зелень») – «конский щавель»;

б) существительные в определительной функции занимают препозицию в структуре сложного фитонима: *атот* (*ат* – «лошадь» + *от* – «трава») – «бодяк полевой», *яраот* (*яра* – «рана» + *от* – «трава»), *балкъабакъ* (*бал* – «мёд» + *къабакъ* – «тыква») – «медовая тыква, перехватка» и др.

В образовании двухкомпонентных и трехкомпонентных сложных фитонимических наименований участвуют не только существительные и прилагательные, но и другие части речи:

1) числительные: *бешъяпыракъ* (букв.: *беш* – «пять» + *япыракъ* – «лист») – «сабельник болотный», *экимюютерек* (букв.: *эки* – «два» + *мююз* – «рог» + *терек* – «дерево») – «акация», *уьчкъулакъ* (букв.: *уьч* – «три» + *къулакъ* – «ухо») – «клевер», *къыркъбувун* (букв.: *къыркъ* – «сорок» + *бувун* – «узел») – «хвощ», *минеяпыракъ* (букв.: *минг* – «тысяча» + *япыракъ* – «лист») – «тысячелистник»;

2) глаголы: *атбасгъан* (букв.: *ат* – «лошадь») + *басгъан* – «наступил») – «лютик ползучий», *тавукъольтерегенот* (*тавукъ* – «курица» + *оьлтерегген* – «убивающий» + *от* – «трава») – «паслен»; *къансиер* (букв.: *къан* – «кровь» + *сиер* – «писает») – «иван-чай», *сёнмесчечек* (букв.: *сёнмес* – «не завянет» + *чечек* – «цветок») – «бессмертник» и др.

В целом структура многокомпонентного слова остаётся традиционной: «определяющий компонент + определяемое понятие». Определяющий компонент всегда находится в препозиции.

Особенностью второго типа номинации растений является, прежде всего, то, что отношение «предмет – признак» выражается двумя субстантивами в одной и той же падежной форме в отличие от первого типа, в котором между компонентами также представлены атрибутивные отношения, но признак выражается адъективной формой. В обоих случаях сложносоставное существительное мотивируется аппозитивным словосочетанием с зависимым характером отношений между компонентами. Синтаксическая деривация, имеющая структуру «существительное + существительное», возможно, относится к более раннему этапу развития языка, к тому периоду, когда предмет и признак формально не различались, «когда свойство мыслилось только конкретно, только как вещь» [8, с. 276]. Нечеткие границы между существительными и прилагательными, которые были на ранних этапах развития языка.

Наличие в современном кумыкском языке слов, обладающих одновременно именным и адъективным значением, и теперь вводит некоторых ученых в заблуждение в определении частеречной принадлежности слов, способных выступать в предметной и определительной функциях. Некоторые ученые и теперь «существительные в функции определения рассматривают в качестве «синтаксических» прилагательных в сочетаниях типа *темир ёл* – «железная дорога» [9, с. 37]. Для кумыкского языка, как и для других тюркских языков, *темир* – «железо» и подобные имена существительные независимо от того, в какой синтаксической функции они выступают, остаются именами существительными. Языковые факты свидетельствуют о том, что данный структурный тип деривации в тюркских языках относится к активным синтаксическим конструкциям, образующим продуктивные модели словообразования.

Сравнительно небольшую группу фитонимических названий образуют составные названия. По структуре составные наименования растений разнообразны. Они имеют двухкомпонентную структуру.

Важная роль в структуре составных номинаций отводится детерминанту, определяющему класс объекта номинации. Детерминанты называют таксоны растительного мира, объединяемые на основе общего признака, например, *терек* – «дерево», *от* – «трава» или называют части фитонимов, например, *япыракъ* «лист», *чечек* «цветок», *тамур* «корень». Все детерминанты в фитонимической лексике кумыкского языка являются исконными. Детерминант может представлять собой и название отдельного растения: *язлыкъ будай* – «яровая пшеница»; *гюзлюк будай* – «озимая пшеница». «В этом случае он может рассматриваться и как собственно детерминант, и как носитель признака похожести номинируемого растения на растение, обозначаемое детерминантом» [10, с. 202].

Во многих случаях сложные фитонимы различаются только детерминантами, относясь к деревьям, травам, кустарникам, имеющим одинаковые или схожие признаки. Ср. *акъ баъли* – «белая черешня; *къара баъли* – «чёрная черешня», *акъ тут* – «белый тутовник», *къара тут* – «чёрный тутовник». Детерминант представляет собой простое по форме слово, имеющее значение, существенное для процесса классификации.

Кумыкские составные названия растений, как правило, представляют собой словосочетания с подчинительной связью компонентов. Детерминант, являющийся определяемым компонентом данного структурного типа фитонимов, всегда занимает постпозицию.

Название может быть уточнено еще одним определением, в результате чего наименование приобретает трехкомпонентную структуру комбинированного словосочетания: *акъ баъли терек* – «белая черешня (дерево)», *къара баъли терек* – «черная черешня» (дерево), *белакъ баъли терек* – «розовая черешня» (дерево).

Детерминант может определяться и сложным словом: *къатынтузлукъ терек* – «барбарис», *оьгейана чечек* – «мать-и-мачеха».

Таким образом, кумыкские названия растений по структуре делятся на простые, сложные и составные наименования. Простые делятся на непроизводные слова, равные корню, и производные, образованные от корневых названий при помощи словообразовательных аффиксов. Большинство названий являются именами существительными и образуются сложением основ. В семантической структуре названий растений содержится богатейшая информация о духовной жизни и системе ценностей кумыкского народа, которые говорят об особенностях восприятия мира. Фитонимическая лексика сохранила, передавая из поколения в поколение, исторический опыт народа, его генетическую память.

Библиографический список

1. Ягафарова Г.Н. Об изучении фитонимов и принципов их номинации в тюркском языкознании. *Казанская наука*. 2015; № 12: 173 – 175.
2. Таймасханова Т.Г. *Ботаническая терминология в языке южных кумыков* (часть работы за 1985 год). Научный архив и рукописный фонд. Ф. 3; оп. 4; д. № 568. Махачкала, 1985.
3. Абдуллаева У.А. *Агроботаническая лексика алходжакентского говора кумыкского языка*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2006.
4. Крымханова А.Б., Гаджиахмедов Н.Э. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; № 4: 296 – 300.
5. Исмаилова А.Х., Гаджиев Э.Н. К проблеме изучения фитонимической лексики в кумыкском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2 ч. Тамбов: Грамота, 2016; Ч. 2, № 2 (56): 91 – 94.
6. Исмаилова А.Х. Лексические особенности терминов флоры в современном кумыкском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 3 ч. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 3, № 5 (71): 90 – 93.
7. Бамматов Б.Г., Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкско-русский словарь*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2013.
8. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике*. Москва: Просвещение, 1968.
9. Чамсутдинова З.М. *Морфолого-синтаксическая и деривационная характеристика прилагательного в кумыкском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2003.
10. Бродский И.В. Детерминанты сложных (составных) названий растений в финно-пермских языках. *Северорусские говоры*. 2014; № 13: 199 – 222.

References

1. Yagafarova G.N. Ob izuchenii fitonimov i principov ih nominacii v tyurkskom yazykoznanii. *Kazanskaya nauka*. 2015; № 12: 173 – 175.
2. Tajmashanova T.G. *Botanicheskaya terminologiya v yazyke yuzhnyh kumykov* (chast' raboty za 1985 god). Nauchnyj arhiv i rukopisnyj fond. F. 3; op. 4; d. № 568. Mahachkala, 1985.
3. Abdullaeva U.A. *Agrobotanicheskaya leksika alhodzhakentskogo govora kumykskogo yazyka*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2006.
4. Krymhanova A.B., Gadzhiahmedov N.`E. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 4: 296 – 300.
5. Ismailova A.H., Gadzhiev `E.N. K probleme izucheniya fitonimicheskoj leksiki v kumykskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2 ch. Tambov: Gramota, 2016; Ch. 2, № 2 (56): 91 – 94.

6. Ismailova A.H. Leksicheskie osobennosti terminov flory v sovremennom kumykskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3 ch. Tambov: Gramota, 2017; Ch. 3, № 5 (71): 90 – 93.
7. Bammatov B.G., Gadzhiahmedov N.`E. *Kumyksko-russkij slovar'*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2013.
8. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike*. Moskva: Prosveschenie, 1968.
9. Chamsutdinova Z.M. *Morfologo-sintaksicheskaya i derivacionnaya harakteristika prilagatel'nogo v kumykskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2003.
10. Brodskij I.V. Determinanty slozhnyh (sostavnyh) nazvanij rastenij v finno-permskih yazykah. *Severorusskie govory*. 2014; № 13: 199 – 222.

Статья поступила в редакцию 10.05.20

УДК 811.512.14 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00566

Gadzhiakhmedov N.E., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nur1@yandex.ru*
Abdullaeva A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Journalism, Dagestan Humanitarian Institute (Makhachkala, Russia), E-mail: aziza.abdullaeva.1963@mail.ru*
Aibatyrova M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Russian Language, Dagestan State Agrarian University (Makhachkala, Russia), E-mail: aybatyrova67@mail.ru*

PRINCIPLES OF PLANT NOMINATION IN KUMYK LANGUAGE. The study reveals differential signs underlying the motivation of plant names in Kumyk. The study shows that the Kumyk language has an extensive system of motivating signs underlying plant names. The most characteristic types of plant nominations are somatic, toponymic, etological, functional, and temperal types. The most frequent of these types of motivation of phytonyms in Kumyk language is motivation by the appearance of the plant, which reflects the variety of association of Kumyks with the surrounding world. The smallest number of phytonym nominations is units with a temperate type of motivation. The motivation of plant names performs a gnoseological function, characterizing the results of human cognitive activity.
Key words: **plant names, phytonymes, nomination principles, Kumyk language, Turkic languages.**

Н.Э. Гаджиахмедов*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. теоретической и прикладной лингвистики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: nur1@yandex.ru*
А.А. Абдуллаева*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский гуманитарный институт, г. Махачкала, E-mail: aziza.abdullaeva.1963@mail.ru*
М.А. Айбатырова*, канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова», г. Махачкала, E-mail: aybatyrova67@mail.ru*

ПРИНЦИПЫ НОМИНАЦИИ РАСТЕНИЙ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ

В результате исследования выявлены дифференциальные признаки, лежащие в основе мотивации названий растений в кумыкском языке. Исследование показало, что кумыкский язык обладает разветвленной системой мотивирующих признаков, лежащих в основе названий растений. Наиболее характерными типами номинаций растений являются соматический, топонимический, этологический, функциональный и темпоральный типы. Самым частотным из названных типов мотивации фитонимов в кумыкском языке является мотивация по внешнему виду растения, которая отражает многообразие ассоциативных связей кумыков с окружающим миром. Самое меньшее количество номинаций фитонимов составляют единицы с темпоральным типом мотивации. Мотивация названий растений, выполняет гносеологическую функцию, характеризуя результаты познавательной деятельности человека.
Ключевые слова: **названия растений, фитоним, принципы номинации, кумыкский язык, тюркские языки.**

Актуальность исследования определяется необходимостью изучения способов и принципов номинации названий растений в кумыкском языке, а также систематизации лексики кумыкского языка. Актуальность исследования определяется и тем, что в тюркском языкознании нет специальных исследований, посвященных изучению принципов номинации растений в кумыкском языке.

Целью настоящего исследования является выявление объективных признаков растений, отраженных в их названиях и определяющих семиотический статус данного растения.

Материалом для исследования послужили словари кумыкского языка [1, 2], а также результаты полевых наблюдений авторов.

Процесс номинации является сложным явлением, устанавливающим связь человека с окружающим его миром. В ономасиологических исследованиях принято рассматривать внутреннюю форму слова как «объективный признак самой реалии, лежащий в основе названия», «один из объективных признаков самой реалии, выделяемый как «представитель» всей совокупности ее признаков, способный наиболее ярко охарактеризовать данный предмет в ряду ему однородных» [3, с. 96]. Мотивационные признаки названий растений в кумыкском языке многообразны и многочисленны. Наиболее продуктивный тип номинации фитонимов – номинация по характерным особенностям внешних признаков растения, в основе которого зрительное и осязательное восприятие человеком растительных реалий [4, с. 11].

К онтологическим характеристикам, которые потенциально могут детерминировать способ номинации названий растений, относятся перцептивно воспринимаемые соматические признаки фитонимов [5, с. 60]. В основе многих названий растений лежит характеристика по цвету, основанная на установлении сходства денотата по цвету: а) цвет коры деревьев: *акътал* (*акъ* – «белый» + *тал* – «тополь») «тополь», *акъмакъар* (*акъ* – «белая + *макъар* – «дерево») – «белая береза», *къарагъай* (от *къара* – «черный») – «сосна»; б) цвет листьев растений: *къызылъяпыракъ* (*къызыл* – «красный» + *япыракъ* – «лист») «репейник», *къарот* (*къара* – «черный» + *от* – «трава») – «душица»; в) цвет плодов растений: *къарабудай* (*къара* – «черный» + *будай* – «пшеница») – «полба; диал. гречиха», *къара юзюм* – «черный виноград»; г) цвет корней растений: *къаратамур* (*къара* – «черный» + *тамур* – «корень») – «чернокорень обыкновенный», *бояватамур* (*бояв* – «крашеный» + *тамур* – «корень») – «корень марены»; д) цвет цветков растений: *акъчечек* (белый цветок) – «ромашка», *саричечек* (желтый цветок) – «сурепка», *гёкчечек* (синий цветок) – «огуречная трава»; з) цвет древесины: *къызылтал* (красная ива) – «ольха», *булантал* (*булан* – «буланый» + *тал* – «ива») – «ива светло-желтого цвета», *къарагогаман* – «граб чёрный».

К соматическим признакам растений относится и номинация фитонимов по их внешнему виду. В зависимости от того, какой дистинктивный соматический признак заложен в основу номинации растения, в кумыкском языке выделяются следующие лексико-семантические типы фитонимов:

1) названия растений, отражающие форму листьев: *бакъаяпыракъ* (букв.: *бакъа* – «лягушка» + *япыракъ* – «лист») – «подорожник» (название отражает характеристику листьев, похожих на лягушку), *къозукъулакъ* (*къозу* – «ягненок» + *къулакъ* – «ухо») – «щавель» (растение получило название по форме листьев, похожих на ухо ягненка);

2) названия растений, образованные по особенностям внешней формы цветов: *юлдузчечек* (*юлдуз* – «звезда» + *чечек* – «цветок») – «георгина», *инжичечек* (*инжи* – «бисер» + *чечек* – «цветок») – «ландыш», *хоразчечек* (*хораз* – «петух» + *чечек* – «цветок») – «хохлатка». Эти растения получили названия по форме цветов, вызывающих ассоциации со звездой, бисером и петушком;

3) номинации, отражающие внешнюю форму плодов растений: *гелинбармакъ* (*гелин* – «невеста» + *бармакъ* – «палец») «дамский пальчик» (сорт сладкого винограда с продолговатыми ягодами), *истаканалма* (истакан – «стакан» + алма – «яблоко») – «стаканчик» (сорт яблок); *къарамукъ* (*къара* – «черный» + *мукъ* – «убогий») – «паслен».

В основе номинации растений могут лежать не только качественные, но и количественные признаки, свойственные растениям. Так, именно количество листьев или лепестков лежит в основе различительного признака следующих растений: *уычкъулакъ* (*уыч* – «*три* + *къулакъ* – «ухо») – «клевер»; *минг япыракъ* (*минг* – «тысяча» + *япыракъ* – «лист») – «тысячелистник», *къыркъбувун* (*къыркъ* – «сорок» + *бувун* – «сустав») – «хвощ»; *бешъяпыракъ* (*беш* – «пять» + *япыракъ* – «лист») – «сабельник болотный». Названия растений данной группы соответствуют структурному типу «числительное + существительное».

К топологическим признакам относится место произрастания растений. По ассоциации с яблоком, которое растет на дереве, названо растение *ералма* (земляное яблоко) – «груша земляная», содержащее дифференциальный признак «место локализации растения». Земля как место локализации растения лежит в основе номинации и слова *ерсагъыз* (земляная смола) – «молочай». Кумыки живут в предгорной части Дагестана. Некоторые растения растут только в горном Дагестане. Дифференциальный топологический признак «место произрастания растения – горы» лежит в основе номинации фитонима *тавмичари* (букв.: горный кукурузный хлеб) – «тмин».

По способу произрастания, роста или распространения получили наименования *чырмавукъ* – «вьюнок», *къыркъбувун* (сорок сочленений) – «хвощ», *чалмюкот* (*чалмюк* – «парный, сросшийся» + *от* – «трава») – «череда», *субайтал* (*субай* – «стройный» + *тал* – «тополь») – «пирамидальный тополь».

Вкусовые качества плодов растений легли в основу мотивации следующих наименований растений: *балкъабакъ* (букв.: медовая тыква) – «перехватка, вид мускатной тыквы», *балкъамуш* (медовый тростник) – «сахарный тростник», *шекер чювюннюр* – «сахарная свекла», *кампет кокан* (конфета-слива) – «ренклод колхозный».

Непродуктивной в кумыкском языке является номинация по способности растения выделять запах: *сасыкъювшан* (*сасыкъ* – «вонючий» + *ювшан* – «полынь») – «полынь вонючая», *ийисли оччам* – «укроп пахучий».

Немногочисленная группа названий растений имеют мотивационный признак «время». Темпоральная мотивация названий растений связана со временем произрастания или сбора урожая: *гюзлюк будай* – «озимая пшеница», *язлыкъ будай* – «яровая пшеница», а также с временем созревания фруктов: *яз емишлер* – «весенние фрукты», *яйлыкъ алма* – «летний сорт яблок», *гюзлюк алма* – «осенний сорт яблок».

Этологический тип мотивации представлен мотивированным признаком «способ жизнедеятельности растения», который конкретизируется в таких частных признаках, как особенности произрастания растений и их специфическое воздействие на органы чувств человека. На основе этологической мотивации поведения животных получили названия фитонимы, ягоды которых ядовиты. Они уподобляются волку и называются *бёрюгёз* (*бёрю* – «волк» + *гёз* – «глаз») – «паслен».

Длинноклинковое оружие *къылыч* – «меч, сабля» было обязательным средством ведения ближнего боя у тюркских народов. Название этого древнего тюркского оружия легло в основу мотивации сложного фитонима *йыланкъылыч* (*йылан* – «змея» + *къылыч* – «сабля») – «вид осоки». Листья осоки длинные и режущие, легко можно порезаться. Номинация данного растения отражает уподобление листьев растения старинному длинноклинковому оружию тюрков – мечу или сабле.

Исламское представление о шайтанах связано с олицетворением нехороших качеств человека. В названиях растений лексема *шайтан* – «черт» используется для обозначения колючих сорняков и несъедобных трав: *шайтан харбуз* (букв.: *шайтан* – «черт» + *харбуз* – «арбуз») – «каперсы колючие, каперсы», *шайтан къимира* (букв.: *шайтан* + *къимира* – «съедобное растение из семейства укропных»), *шайтан таякъ* (букв.: *шайтан* + *таякъ* – «палка») – «чертополох». В соответствии с народными представлениями чертополох использовали для отпугивания черта и другой нечистой силы. Его вешают у входа в дом, чтобы отогнать злых духов. Чертополох и сейчас считается у кумыков оберегом.

Фитонимы, получившие названия на основе функциональной мотивации, делятся на две подгруппы: а) названия, указывающие на лечебные свойства растений: *ярот* (*яра* – «рана» + *от* – «трава») – «алтей», *яраяпыракъ* (*яра* – «рана» + *япыракъ* – «лист») – «шалфей», *темиревот* (*темирев* – «лишай» + *от* – «трава») – «чистотел», *яра ювшан* (*яра* – «рана» + *ювшан* – «полынь») – «дербенник», *ётелбалам* (букв.: *ётел* – «кашель» + *балам* – «калина») – «калина»; б) фитонимы, получившие свои названия на основе признака «съедобности и несъедобности»: *ашайгъан косук* (букв.: съедобный козлобородник) – «козлобородник» (после цветения растения корень козлобородника становится несъедобным), *гьарамчум* (запретный, поганый кизил) – «тис», *ялгъан къычыткъан* (фальшивая крапива) – «несъедобная крапива», *ялгъан айлангуйлен* (фальшивый + крапива) – «несъедобный алтей».

В полном соответствии с названием – колючий кустарник, на который, по народным наблюдениям, птицы не садятся, образовалась в кумыкском языке номинация *къушкъонмас* (*къуш* – «птица» + *къонмас* – «не сядет») – «держидерево».

В следующих номинациях отражен характер воздействия растения на человека, животных или птиц. Это воздействие может быть негативным (1) или позитивным (2):

1) *агъулуот* (*агъулу* – «ядовитая» + *от* – «*трава*») – «дурман», *тавукъ къырагъан // тавукъ оьлтюреген* (*тавукъ* – «курица» + *къырагъан* – «уничтожающий» // *оьлтюреген* – «убивающий») – «паслен черный», *бурнун къанатагъан* (*бурну* – «нос» + *къанатагъан* – «заставляющий кровоточить) – «лютик ядовитый», *обурот* (*обур* – «лукавый» + *от* – «трава») – «борец, аконит» (ядовитое растение), *къычыткъан* (букв.: жальница) – «крапива»;

2) позитивное воздействие заключается в лечебных свойствах трав: *темиревот* (букв.: лишай-трава) – «чистотел», *сувалчанот* (букв.: глисты-трава) – «пижма» (глистогонное средство), *ярот* (букв.: *яра* – «рана» + *от* – «трава») «алтей». Растение *къансиер* – «кипрей узколистный, иван-чай» имеет сложную мотивацию, связанную и с его свойствами, и с особенностями использования. Это трава является очень популярным целебным растением, к использованию которого прибегают народные целители при лечении многих недугов, в том числе и при появлении крови в моче. Отсюда и название фитонима *къансиер* (букв.: *къан* – «кровь» + *сиер* – «писает») – «кипрей узколистный, иван-чай». Это названия лекарственных растений, обладающих лечебными свойствами.

В кумыкских фитонимах есть названия, которые содержат указание на применение растений в хозяйственно-бытовых целях. Так, кумыки для подметания двора изготавливают из разных растений метлы. Однако не все растения пригодны для изготовления метелок. Пригодные для изготовления метлы растения (полынь, сорго и др.) кумыки называют *сибиртки от* (*сибиртки* – «метла, веник» + *от* – «трава»). К этой же подгруппе относится и фитоним *сапунот* – «мыльнянка», название которого является полностью мотивированным: из корня этого растения добывали вещество, способное к пенообразованию в водных растворах.

В фитонимическом лексиконе кумыкского языка мы обнаружили номинации, указывающие на признак фитонима по свойственному ему действию. Фитоним *сёнмесчечек* (*сёнмес* – «не угаснет» + *чечек* – «цветок») – «бессмертник» назван так благодаря долгой сохранности листьев и цветов. Сюда же относится и фитоним *ётелбалам* – «калина», настой и отвар корней которой применяли и применяют как отхаркивающее средство.

Исследование кумыкских фитонимов с точки зрения их мотивационной характеристики показывает, что в кумыкском языке метафорический перенос из области названий животных и их органов в область названий растений является одним из самых распространенных видов мотиваций. Например: *атот* (*ат* – «конь» + *от* – «трава») – «бодяк полевой», *гийигот* (*гийик* – «олень» + *от* – «трава») – «тимьян ползучий, чабер, чабрец», *къойот* – «василек колючий», *жымчыкъот* (*жымчыкъ* – «птица» + *от* – «трава») – «горец птичий», *къозот* (*къозу* – «ягненок» + *от* – «трава»). Подобные метафоры часто встречаются во всех тюркских языках, и они не нуждаются в «расшифровке».

В древности кумыки, как и многие другие народности, предпочитали давать вновь обнаруживаемым растениям названия известных животных для более легкого запоминания. Так, наиболее часто в образовании фитонимов при соматическом типе метафорической мотивации использовались названия следующих животных:

1. Домашние животные: ***ат*** – «лошадь»: *аткъулакъ* (*ат* – «лошадь» + *къулакъ* «ухо») – «конский щавель», *атбасгъан* (*ат* – «лошадь» + *басгъан* – «наступивший») – «лютик ползучий»; ***къой*** – «баран»: *къойот* (*къой* – «овца» + *от* – «трава») – «василек колючий», *къойтуякъ* (диал. *къой* – «овца» + *туякъ* – «копыто») – «василек колючий»; ***къозу*** – «ягненок»: *къозъювшан* (*къозу* – «ягненок» + *ювшан* – «полынь») – «один из видов лекарственных растений»; ***сыйыр*** – «корова»: *сыйыр къуйрукъ* (*сыйыр* – «корова» + *къуйрукъ* – «хвост») – «метёлка конского щавеля»; ***оьгюз*** – «вол»: *оьгюзьемиш* (*оьгюз* – «вол» + *емиш* – «фрукт») – «мушмула», *оьгюзкъуйрукъ* (*оьгюз* – «вол» + *къуйрукъ* – «хвост») – «коровяк»; ***тюе*** – «верблюд»: *тюетегенек* (*тюе* – «верблюд» + *тегенек* – «колючка») – «верблюжья колючка», *тюетабан* (*тюе* – «верблюд» + *табан* – «пятка») – «мать и мачеха»; ***эчки*** – «коза»: *эчкиот* (*эчки* – «коза» + *от* – «трава») – «донник лекарственный», *эчкимюзтерек* (*эчки* – «коза» + *мюз* – «рог» + *терек* – «дерево») – «акация»; ***мишик*** – «кошка»: *мишиккъуйрукъот* (*мишик* – «кошка» + *къуйрукъ* – «хвост» + *от* – «трава») – «ковыль (типчак)»; *мишикаякъ* (*мишик* – «кошка» + *аякъ* – «нога») – «пастушья сумка»; ***бишев*** – «котенок»: ***бишевтал*** (*бишев* – «котенок» + *тал* – «сосна») – «плакучая ива»; ***гамиш*** – «буйвол»: *гамишкъабакъ* (*гамиш* – «буйвол» + *къабакъ* – «тыква») – «белая тыква» (один из сортов тыквы); ***теке*** – «козел»: *текесакъал* (*теке* – «козел» + *сакъал* – «борода») – «козлобородник», ***ит*** – «собака»: *итбурун* (*ит* – «собака» + *бурун* – «нос») – «шиповник»; *иткъычыв* (*ит* – «собака» + *къычыв* – «чесотка») – «грибок».

2. Домашние птицы: ***къаз*** – «гусь»: *къазот* (*къаз* – «гусь» + *от* – «трава») – «гусиная лапка, гусиная трава»; *къазаякъ* (*къаз* – «гусь» + *аякъ* – «нога») – «гусиная лапка; ***хораз*** – «петух»: *хоразчечек* (*хораз* – «петух» + *чечек* – «цветок») – «горицвет», *хоразмав* – «цветок лопуха»; ***тавукъ*** – «курица»: *тавукъбалам* (*тавукъ* – «курица» + *балам* – «бузина») – «клюква», *тавукъ къырагъан* – «паслен черный».

3. Дикие животные: ***аюв*** – «медведь»: *аювчач* (*аюв* – «медведь» + *чач* – «коса») – «папоротник», *аювъемиш* (*аюв* – «медведь» + *емиш* – «фрукт») – «толокнянка обыкновенная», *аювтегенек* (*аюв* – «медведь» + *тегенек* – «колючка») – «дурман»; ***бёрю*** – «волк»: *бёрючечек* (*бёрю* – «волк» + *чечек* – «цветок») – «хлопушка», *бёрюгёз* (*бёрю* – «волк» + *гёз* – «глаз») – «паслен»; ***гийик*** – «олень»: *гийигот* (*гийик* – «олень» + *от* – «трава») – «чабрец, тимьян ползучий»; ***къоян*** – «заяц»: *къоянъемиш* (*къоян* – «заяц» + *емиш* – «фрукт») – «эспацет», *къоянчечек* (*къоян* – «заяц» + *чечек* – «цветок») – «съедобная трава», *къояналма* (*къоян* – «заяц» + *алма* – «яблоко»); ***тюлкю*** – «лиса»: *тюлкюкъуйрукъ* (*тюлкю* – «лиса» + *къуйрукъ* – «хвост») – «чернобельник», *тюлкаякъ* (*тюлкю* – «лиса» + *аякъ* – «нога») – «лапчатка прямостоячая»; ***донгуз*** – «свинья»: *донгузтегенек* (*донгуз* – «свинья» + *тегенек* – «колючка») – «чертополох; дурман».

4. Дикие птицы: ***жымчыкъ*** – «птица»: *жымчыкъкъоз* (*жымчыкъ* – «птица» + *къоз* – «орех») – «семена птичьей гречихи», *жымчыкъот* (*жымчыкъ* – «птица»

+ от – «трава») – «горец птичий»; ***къаргъа*** – «ворона»: *къаргъагёз* (*къаргъа* – «ворона» + *ёёз* – «глаз») – «вороний глаз обыкновенный», *къаргъасогъан* (*къаргъа* – «ворона» + *согъан* – «лук») – «дикий лук»; ***къуш*** – «птица»: *къушкъонмас* (*къуш* – «птица» + *къонмас* – «не сядет») «держидерево», *къушэкмеги* (*къуш* – «птица» + *экмеги* – «его еда») – «ярутка полевая».

Наименования растениям давались не только по какому-то одному признаку, но и с использованием нескольких различительных признаков. Несколько признаков лежат в основе номинации слова *сувдабийийгенот* – «десмодиум». Данное название отражает в своей семантической структуре несколько различительных признаков: 1) место локализации растения (водное растение), 2) признак по действию.

Таким образом, в основе мотивировки названий в кумыкском языке лежат соматический, топонимический, этологический, функциональный и темпоральный типы мотиваций. Самым частотным является мотивация по внешнему виду растения, которая отражает глубочайшие знания народа об окружающем мире, его предметах, явлениях, представлениях. Самое меньшее количество номинаций фитонимов составляют единицы с темпоральным типом мотивации.

Библиографический список

1. Бамматов Б.Г., Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкско-русский словарь*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2013.
2. Саидов А.М. *Гиччирек къумукъча-орусча темалар сёзлюк. Краткий кумыкско-русский тематический словарь*. Махачкала, 2008.
3. Степанов Ю.С. Номинация, семантика, семиология (виды семантических определений в современной лексикологии). *Языковая номинация (Общие вопросы)*. Москва: Наука, 1977: 294 – 357.
4. Летова А.М. *Семантические особенности фитонимов в русском фольклоре*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2012.
5. Хапаева Л.В. *Когнитивные и прагматические стратегии именования единиц флоры (на материале карачаево-балкарского и русского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Нальчик, 2016.

References

1. Bammatov B.G., Gadzhiahmedov N.`E. *Kumyksko-russkij slovar'*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2013.
2. Saidov A.M. *Gichchirek k`umuk`cha-oruscha temalar sezlyuk. Kratkij kumyksko-russkij tematicheskij slovar'*. Mahachkala, 2008.
3. Stepanov Yu.S. Nominaciya, semantika, semiologiya (vidy semanticheskih opredelenij v sovremennoj leksikologii). *Yazykovaya nominaciya (Obschie voprosy)*. Moskva: Nauka, 1977: 294 – 357.
4. Letova A.M. *Semanticheskie osobennosti fitonimov v russkom fol'klore*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
5. Hapaeva L.V. *Kognitivnye i pragmaticheskie strategii imenovaniya edinic flory (na materiale karachaevo-balkarskogo i russkogo yazykov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 2016.

Статья поступила в редакцию 03.05.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00567

***Guo Wei**, teaching assistant, Linyi University (Linyi, China), E-mail: fantasy0224@163.com*

FOX WEREWOLVES IN CHINESE LITERATURE AND CULTURE AND IN THE WORK OF V. PELEVIN. The paper considers the motif of the "fox werewolf" borrowed from Chinese culture in the work of V. Pelevin. The main material of the research is the novel "The Sacred Book of the Werewolf," with additional materials numerous references to Chinese literature and culture in other texts from the entire body of the writer's works. The author concludes that the fox A Huli in the novel is not a bearer of bright, distinctive features of Chinese culture, but the first-person narrative gives a number of vivid pictures of Chinese life, culture and politics of the past. The sources of the image of the fox from Pelevin and its connection with Chinese mythology, philosophy and literature are shown, the main directions of the influence of Chinese literature and culture on Pelevin's work are indicated.

Key words: **Pelevin, "The Sacred Book of the Werewolf," fox werewolf, Chinese literature, Chinese culture.**

***Го Вэй,** ассис. каф., Линьиский университет, г. Линьи, КНР, E-mail: fantasy0224@163.com*

ЛИСЫ-ОБОРОТНИ В КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ИСКУССТВЕ И В ТВОРЧЕСТВЕ В. ПЕЛЕВИНА

В данной работе рассматриваются заимствованный из китайской культуры мотив «лисы-оборотня» в творчестве В. Пелевина. Основным материалом исследования является роман «Священная книга оборотня», дополнительными материалами – многочисленные отсылки к китайской литературе и культурам в других текстах из всего корпуса произведений писателя. Автор приходит к выводу, что лиса А Хули в романе не является носителем ярких, самобытных черт китайской культуры, однако повествование от 1-го лица дает ряд ярких картин китайской жизни, культуры и политики прошлого. Показаны источники образа лисы у Пелевина и его связь с китайской мифологией, философией и литературой, указываются основные направления влияния китайской литературы и культуры на творчество Пелевина.

Ключевые слова: **Пелевин, «Священная книга оборотня», лиса-оборотень, китайская литература, китайская культура.**

Как известно, Виктор Пелевин всегда интересовался древней восточной культурой и часто вводит в свои произведения элементы восточной и особенно китайской культуры. А. Балод писал о романе «Священная книга оборотня», что можно «провести параллели между знакомством с романом и экскурсией по музею человеческой истории и культуры – скорее не по его главным маршрутам, а по боковым улочкам, закоулкам и проездам, проводимой фантастически талантливым, эрудированным и самобытным экскурсоводом» [1]. Китаец увидит в этих «боковых улочках» много знакомых культурных кодов, которые Пелевин использовал в романе. Они являются важными элементами классической китайской мифологии и литературы, а их источниками – древние китайские литературные произведения, такие как «Записки о поисках духов» и «Рассказы о людях необычайных».

Главная героиня романа «Священная книга оборотня» – проститутка, которую зовут А Хули. «Китаянка» А Хули долго жила в России, но вместе с тем это двухтысячелетняя лиса-оборотень, которая влюбилась в русского генерал-лейтенанта. «Хули» по-китайски обозначает «лисица», но перед нами необычная лиса: «Мы, лисы, не рождались, подобно людям. Мы происходим от небесного камня и состоим в отдаленном родстве с самим Сунь-у-Куном, героем "Путешествия на Запад"» [2, с. 12]. Согласно древнекитайскому роману «Путешествие на Запад» Сунь-у-Кун, царь обезьян, действительно родился от «волшебного камня», существующего с начала мира [3, с. 37]. Пелевин неоднократно упоминает о «Путешествии на Запад» в своих произведениях. По словам В.Б. Шкловского, в отличие от оборотней русских сказок, в китайской традиции оборотни «никогда не меняют формы своего существования» [4, с. 141]. Это сохраняется и в романе: А Хули и ее сестры, имеющие человеческий облик, на протяжении тысячелетий жили во всех уголках мира и продолжают жить в человеческом обществе, не испытывая никаких сложностей. Благодаря повествованию от первого лица, проникнутому волшебными красками, атмосфера романа кажется одновременно и абсурдной, и магической.

Как пишет сам Пелевин в романе, «в китайском фольклоре слово "оборотень" ассоциируется, скорее, с лисами» [2, с. 213]. По словам современного исследователя китайской литературы, «[лиса] живет в легендах мира… [очень] давно. Китайцы приписывают свойства оборотня именно старой лисе» [5, с. 322]. Если говорить о самом раннем появлении лисы в китайской мифологии и литературе, то надо обратиться к III тысячелетию до н.э., к временам легендарного китайского императора Юя Великого, который считается одним из прародителей китайской нации. По легенде, он женился на лисе. Согласно исторической хронике «У-Юэ чуньцю», написанной жившим во времена династии Восточная Хань (I – III вв. н.э.) историком Чжао Е, когда Юй Великий приехал в Тушань, там неожиданно появилась красивая девятихвостая лиса по имени Нюйцзяо. Глаза Юя Великого загорелись, он почувствовал, что эта лиса была олицетворением блага, несмотря на то, что у нее было девять белых хвостов (а люди издавна боялись животных с разного рода внешними отклонениями). Он услышал песню местных жителей о том, что если император и лиса поженятся, то у них будет много детей.

Император Юй почувствовал большую радость в сердце и вскоре женился на лисе. Брак Юя Великого и Нюйцзяо – символ любви между человеком и лисой.

В романе Пелевина «Священная книга оборотня» также можно найти упоминание брака между человеком и лисой: младшая сестра А Хули, которую зовут Е Хули, в 1739 году вышла замуж за Юань Мэя. Юань Мэй, согласно Пелевину, – это ученый «из Академии Ханлинь, который изучал маньчжурский язык и собирал истории о нечисти» [2, с. 166]. Хотя этот брак – романтический авторский вымысел, тем не менее у упомянутого в романе Юань Мэя был реальный исторический прототип. По хронологии романа Пелевина, свадьба Е Хули и Юань Мэя состоялась в 1739 году, а настоящий Юань Мэй родился в 1716 г. и скончался в 1798. Он действительно был членом Академии Ханьлинь и автором множества книг, одна из которых называется «О чем не говорил Конфуций». В романе «Священная книга оборотня» Пелевин пишет о том, что Юань Мэй знал, что Е Хули на самом деле лиса, а книга «О чем не говорил Конфуций» наполовину состоит из фантастических рассказов Е Хули. В реальности эта книга действительно представляет собой собрание историй о сверхъестественном. Название книги происходит из классического произведения конфуцианства «Беседы и суждения» («Лунъюй»). В книге «Беседы и суждения» говорится: «Конфуций не говорил о чудесном, о физической силе, о смутах и о духах» [6, с. 68]. Это значит, что в книге Юань Мэя как раз и рассказывается о таких «странных событиях, насилии, беспорядках и сверхъестественных вещах». В романе «Священная книга оборотня» Пелевин отчасти использовал содержание 16-го тома из собрания «О чем не говорил Конфуций» [2, с. 166]. Возможно, автор придумал историю с Юань Мэем и Е Хули, которая теперь живет в Таиланде, для того, чтобы она могла выступать в романе в качестве «представительницы» нынешнего Востока. А Хули, уже ставшая русской, не может прямо ассоциироваться с Востоком, а И Хули (еще одна сестра) долгое время жила в Англии. В романе «Чапаев и Пустота» герои Просто Мария и Сердюк также представляют западные и восточные ценности. Пелевин описывает «алхимический брак» Марии со Шварценеггером с целью выражения стремления России к Западу, а история Сердюка представляет собой путь развития по восточной модели.

Как гласит легенда, Юй Великий женился на лисице, и поэтому в Китае девятихвостая лиса издавна служит очень популярным символом процветания семьи и благополучия детей. Возможно, в те древние времена лису еще нельзя было называть «оборотнем», так как она признавалась благородной и священной, как богиня, ее появление считалось хорошей приметой; лиса символизировала мир и процветание.

Однако позднее образ лисы трансформируется. Китайский писатель IV в. н.э. Гань Бао в своем собрании сверхъестественных историй «Записки о поисках духов» зафиксировал предание, гласившее, что когда девятихвостая лиса стала предметом поклонения, некоторые лисы постепенно морально деградировали и превратились в оборотней. Первая группа очеловечившихся лис-оборотней, если верить Гань Бао, жила уже во времена династии Восточная Цзинь (III – V вв. н.э.). В «Записках о поисках духов» он пишет о прекрасной лисе, которую звали А-Цзы. Она превратилась в красивую женщину, чтобы соблазнить мужчину, и этот образ также оказался очень близок к женщинам-лисам последующих поколений. Древние китайцы считали лису-оборотня похотливой женщиной, которая, принимая облик красивой девушки, наносит вред мужчинам и заставляет их сходить с ума. А-Цзы – воплощение этого образа. «Красивая женщина» А-Цзы соблазнила Ван Линсяо (Сяо) кокетливым взглядом и, используя волшебство, переместила его в пустую могилу, где он пребывал, пока не был найден и спасен. Сюжет с А-Цзы стал основой мифолого-культурного образа лисы-оборотня, способной соблазнить мужчину. В настоящее время этот образ широко используется для описания поведения кокетливых, распутных и бесстыдных женщин. Героиня А Хули думает, что она и есть А-Цзы, она нашла вышеупомянутую главу об А-Цзы в «Записках о поисках духов» и с тех пор носит «с собой этот листок как талисман» [2, с. 13]. Для того, чтобы показать знакомство А Хули с содержанием этой легенды, Пелевин дословно процитировал текст «Записок о поисках духов», впрочем, убрав из перевода Л.Н. Меньшикова одно слово – «не» («И так было не один раз, пока я, сам того не ожидая, [не] последовал ее призыву» [2, с. 14]. В романе «Священная книга оборотня» говорится, что книгу «Записки о поисках духов» можно найти в книжном магазине, и оригинальные цитаты из нее делают повествование более достоверным и приближенным к духу древнекитайских оригиналов, а также подводят читателя ближе к А Хули. Тем не менее А Хули в романе считает, что история о ней и Ван Линсяо была записана неточно, и она не «развратная женщина», которая позже стала лисой [2, с. 14]. Однако при этом А Хули говорит, что перечитывать этот отрывок из древнекитайской прозы для нее волнительно [2, с. 14].

Во времена династии Цин (1644 – 1912) литераторы по-прежнему часто писали о лисах-оборотнях, и «Рассказы о людях необычайных», написанные Пу Сунлином (1640 – 1715), были одним из наиболее популярных произведений. Пу Сунлин развил многие сюжеты своих предшественников. Его лис-оборотней можно условно разделить на три категории: это лисы, которые вредят душам, невинные лисы и любвеобильные лисы. Рассказы о лисах являются кратким изложением представлений о лисах-оборотнях в китайской культуре. Сюжеты о лисах-оборотнях в произведении Пу Сунлина богаты и красочны. Самые трогательные из них – это истории любви лис и неудачливых ученых. Лисы предпочитают жалких и педантичных ученых. Они часто ходят в заброшенные места, которые редко посещают аристократы. Поэтому велика вероятность того, что красивые лисы-оборотни встретят там бедных ученых. После несдачи экзаменов (государственные экзамены в императорском Китае) наивным ученым нужно духовное утешение. Более того, любовь – это всегда самая трогательная часть легенды. В Древнем Китае тяжелая феодальная этика угнетала молодых юношей и девушек, они часто чувствовали себя беспомощными перед лицом жизни. Но лисы, как особенные существа, жили естественно, без ограничений. Любовь между человеком и лисой-оборотнем выглядела более красивой и трогательной, чем человеческая. Героиня романа Пелевина А Хули тоже общалась с учеными до своего приезда в Россию [2, с. 294]. Впрочем, была ли у нее трогательная история любви, А Хули не рассказывает, и мы об этом ничего не узнаем.

Главная героиня романа «Священная книга оборотня» сожалеет, что сама она «не оставила в истории такого заметного следа, как другие представители» ее рода [2, с. 13]. Что касается подобных «представителей», то в китайской мифологии известно немало «лис-оборотней». Образ лисы, похожей на А-Цзы из «Записок о поисках духов», появляется в книге «Фэнь шэнь янь-и» («Возвышение в ранг духов»), созданной Сюй Чжунлинем (умер в 1560 г.) во времена династии Мин. В книге «Фэнь шэнь янь-и» лиса-оборотень впитала в себя душу Су Дацзи, императорской наложницы Чжоу-вана, и, приняв ее образ, заставила Чжоу-вана преследовать честных и порядочных граждан и тем самым губить свою страну и народ. Этот образ глубоко укоренился в памяти людей, и даже сейчас в Китае при упоминании лис-оборотней все еще возникают ассоциации с кокетливыми женщинами, которые, используя различные средства, соблазняют мужчин. Хотя А Хули – тоже лиса-оборотень, она не позиционирует себя как кокетливая женщина. Она работает проституткой и, как сказано в романе, поглощает «человеческую сексуальную энергию» [2, с. 28], считая при этом, что просто подбирает «то, чем разбрасывается неразумный человек» [2, с. 28]. «Кроме того, в отличие от людей, которые убивают животных» [2, с. 33], она уже несколько веков никого не лишает жизни.

Кроме Су Дацзи, в китайском историческом фольклоре существует еще довольно много лис-оборотней, например, Бао Сы, Чжао Фэйянь, Чжао Хэдэ, Ли Шиши, Чэнь Юаньюань и т.д. Эти лисы-оборотни для китайской культуры являются символом легендарной и невероятной красоты, но оцениваются в основном отрицательно. В древнюю эпоху народ всегда относился к внешне красивым женщинам как к ведьмам (или другим представительницам нечистой силы), возлагая на них ответственность за гибель страны в военное время. Среди них – Бао Сы и Чжао Фэйянь, косвенно упомянутая в романе «Священная книга оборотня». Имя последней упоминается в связи с тем, что И Хули, которую А Хули знала еще со времен Сражающихся Царств, «много веков назад прославилась на весь Китай как императорская наложница по имени Летящая Ласточка» [2, с. 49]. Имя «Летящая Ласточка» можно перевести на китайский язык как «Фэйянь», а кроме того, Летящая Ласточка упоминается как «императорская наложница», что открыто намекает на реально существовавшую Чжао Фэйянь. Чжао Фэйянь была известна своей необычайной красотой. Слово «Янь» в китайской идиоме «Хуань была полной, а Янь – худощавой» относится именно к Чжао Фэйянь. Чжао Фэйянь была талантливой певицей и танцовщицей: именно благодаря ее легким танцевальным движениям ее и назвали «Фэйянь» – «Летящая Ласточка». Чжао Фэйянь очаровала императора Хань Чэн-ди своим нежным голосом и грациозными движениями. Он привел ее во дворец и официально присвоил ей титул императрицы. Но позднее император Хань Чэн-ди прослышал, что у Фэйянь есть сестра Чжао Хэдэ, которая тоже была очень красива, нежна и очаровательна. Император приказал Чжао Хэдэ прибыть ко двору, и она завоевала милость императора. Через год молодой и сильный Хань Чэн-ди внезапно скончался, и все придворные направили остриё обвинений против Чжао Фэйянь и Чжао Хэдэ, называя их роковыми женщинами. В романе «Священная книга оборотня» Пелевин также говорит, что в результате наблюдений за полетами И Хули «император прожил лет на двадцать меньше, чем мог бы» [2, с. 49]. Однако И Хули не умерла такой же одинокой, как настоящая Чжао Фэйянь. У Пелевина И Хули все-таки «всемогущая» лиса-оборотень, и ее могли наказать только «духи-охранители». Нетрудно обнаружить, что образ Чжао Фэйянь, созданный в романе Пелевина, особенно похож на образ Су Дацзи из «Фэнь шэнь янь-и», которую мы уже упоминали выше. И Су Дацзи, и Чжао Фэйянь являются реальными историческими фигурами Древнего Китая, а в художественных произведениях на основе сведений о них создаются образы лис-оборотней, которые впоследствии совершают абсурдные действия.

Итак, в традиционной китайской культуре лиса может быть и положительным, и отрицательным персонажем. Китайцы очень уважают, но в то же время и боятся таких вымышленных животных, как цилинь (животное, сочетающее в себе черты оленя и коня), феникс, писю (существо в виде крылатого льва) и т.д. С ними, как и с лисами, связано много легендарных историй. Упомянутая выше девятихвостая лиса впервые появилась в книге «Каталог гор и морей» («Шань хай цзин»): «Там [в горе под названием Зеленый Холм] водится животное, похожее на лису, но с девятью хвостами» [7, с. 39]. Легенда гласила, что эта лиса обладает великой жизненной силой: девять хвостов – это девять жизней, и если девять хвостов лисы не будут отрезаны за один раз, лиса никогда не умрет. Фактически девять хвостов олицетворяют сильную способность к деторождению. В этом отношении девятихвостая лиса имеет сходство с богиней рождения Иштар из шумеро-аккадской мифологии, потому что древние нуждались в боль-

шом числе работников, а это напрямую зависело от числа детей в семье. Именно поэтому китайцы в древнейшее время все еще поклонялись лисе. Но позднее образ лисы все больше стал ассоциироваться с лисами-оборотнями, и здесь можно отметить ряд сложных исторических факторов, обусловивших переплетение двух фольклорных традиций. Пелевинская А Хули считает, что их род «сильно деградировал – наверно, из-за постоянной близости к людям» [2, с. 27]. В этом замечании звучит обычная пелевинская ирония над современным обществом.

В «Записках о поисках духов» говорится, что «дожившая до тысячи лет лиса становится прямо и превращается в красавицу» [8, с. 160], а некоторые лисы способны принимать разные обличья [8, с. 250]. А Хули, будучи двухтысячелетней лисой-оборотнем, тоже красивая женщина, и разница лишь в том, что ее внешность с течением лет не меняется, зато примерно раз в пятьдесят лет она предъявляет людям «новый симулякр души» [2, с. 11]. Лиса, по народным поверьям, подозрительна, осторожна, а ее красивый мех вызывает у охотников головную боль. Возможно, ввиду вышеупомянутых двойственных характеристик образа лисы в древней китайской культуре в период многобожия божество-лисицу представляли гендерно нейтральным. А Хули говорит: «У лис нет пола в строгом смысле, и если про нас говорят “она”, это в силу внешнего сходства с женщинами» [2, с. 25].

А Хули работает куртизанкой в Москве, потому что ей нужно выживать с помощью «сексуального желания» своих клиентов. Когда она разворачивает свой большой и красивый лисий хвост, клиент оказывается в трансе, а сама А Хули использует это время для медитации. Как гласят древнекитайские мифы, большинство людей полагает, что вышеупомянутая лиса имеет девять хвостов. Однако каждый новый хвост у девятихвостой лисы появляется только через 100 лет. И лишь когда у лисы вырастут все девять хвостов, то есть только к моменту, когда девятихвостая лиса проживет почти 1 000 лет, она сможет стать человеком. Но некоторые исследователи древнекитайской мифологии объясняли, что у девятихвостой лисы не девять хвостов, как можно понять из буквального прочтения древних легенд, а, напротив, только один хвост [9, с. 87]. Вполне вероятно, что хвост девятихвостой лисы мог выглядеть как состоящий из девяти частей. А Хули описывает свой хвост немного не так: в романе говорится, что каждые сто восемь лет у нее «в хвосте появляется новый серебряный волосок» [2, с. 13]. По мнению А Хули, серебряные волоски появляются потому, что ее разум может быть симулятором «человеческих личностей, способным к мимикрии в любой культуре» [2, с. 364]. Это во многом похоже на китайские мифологические представления о том, что лиса самосовершенствуется и закаляет себя, чтобы стать человеком.

В древних китайских легендах лисы могут приобретать человеческий облик, чтобы запутать людей, но их хвосты никогда не меняют свой вид, они остаются неизменной частью первоначальной формы оборотня и в то же время являются средством его распознавания. Позднее выражение «хвост лисы» использовался как метафора плохих идей или плохого поведения. В Китае существует хорошо известная поговорка «лисий хвост не спрячешь», которая означает, что даже если плохой человек очень хитер, он все равно не может скрыть свои злодеяния. Китайцы часто говорят: «Хвост лисы наконец-то открылся», то есть тайное стало явным. В романе «Священная книга оборотня» А Хули однажды случайно показывает людям свой лисий хвост. Затем она говорит, что лисы увлекаются двумя видами охоты: охотой на английских аристократов и охотой на кур. При охоте на кур с лисами «происходит нечто отдаленно похожее на трансформацию волка-оборотня» [2, с. 179], а «при охоте на английских аристократов с лисами не бывает физических изменений» [2, с. 179], но, достигнув успеха, «лиса открывает ему [аристократу] всю правду и обнажает свой хвост» [2, с. 183]. В свете указанных выше китайских источников эти высказывания приобретают двойной, иронический характер.

А Хули работает своим хвостом, но никому не может его показать, впрочем, как говорит сама А Хули, за исключением зеркал и духов. Что это значит? В древнекитайской литературе, описывающей сверхъестественные явления, зеркало упоминается довольно часто. Согласно древним легендам, в зеркале может раскрыться первоначальный облик оборотня. В древние времена китайский народ верил, что в зеркале оборотни предстают в своем истинном виде, поэтому, когда заканчивалось строительство нового дома, зеркало всегда помещалось над воротами. В тридцать девятой главе романа «Путешествие на Запад» говорится: «Бодисатва тем временем вытащил из рукава зеркало, обладающее свойством вылавливать духов и оборотней, и навел его на волшебника» [3, с. 274]. Зеркало упоминается и в «Фэнь шэнь янь-и»: Цзян тай-гун с помощью зеркала раскрыл истинный облик лисы-оборотня Су Дацзи, а затем убрал зеркало в сумку и убил лису деревянным пестом. А Хули знает, что зеркала обладают таким свойством, поэтому говорит, что зеркало может видеть ее хвост.

Из-за этого неудавшегося опыта и ряда негативных последствий А Хули пришлось изменить свою жизнь: после этого начинается ее роман с Сашей Серым. Поэтому можно сказать, что развитие сюжета романа начинается с этой невольной демонстрации хвоста. Развитие любовной линии иронично: Когда А Хули высвободила свой хвост, Александр внезапно превратился в чудовище с волчьими клыками, похожее и на человека, и на волка. Оказывается, что Александр – это волк-оборотень, и он уже давно по запаху понял, что А Хули не человек. Два оборотня полюбили друг друга, но во время полового акта Александр превращается в волка и утрачивает способность говорить. В итоге герои расстаются: Александра зовет служебный долг. В китайской литературе, особенно в «Рассказах о людях необычайных», где лисы-оборотни появляются многократно, «лиса-оборотень является в виде красавицы и вступает в связь с человеком» [5, с. 322]. В произведении Пелевина ситуация с любовью лисы-оборотня меняется. Упоминаемые в романе случаи любви между лисой-оборотнем и человеком бывали только в древние времена. Теперь же А Хули больше не любит людей, напротив, она просто торгует своим телом. От лица А Хули в романе большей частью описывается либо прошлое, либо Александр и его товарищи (тоже являющиеся оборотнями), но не реальные люди. Влюбленность А Хули в Александра, такого же оборотня, как и она, в какой-то степени символизирует упадок современного социума.

В отличие от вышеупомянутых образов лис в китайской литературе и культуре А Хули из романа Пелевина умеет мыслить философски, и сам роман «Священная книга оборотня» наполнен философскими мыслями и диалогами. В романе можно найти довольно много размышлений в духе буддизма, а также отдельные реминисценции из даосизма.

Литературовед В. Курицын указывает на свойство вещей в постмодернистской художественной литературе, которое выражает своеобразное единство ряда мыслей и чувств. Он считает, что «предмет может “открываться” тебе навстречу, обнаруживать свою внутреннюю структуру» [10, с. 128]. В романе «Священная книга оборотня» китайские образы и элементы культуры «открываются» очень своеобразно, показывая свойственное Пелевину двойственное, одновременно ироническое и серьезное отношение к духовным практикам и древним легендам.

Библиографический список

1. Балод А. *Иронический словарь А Хули*. Available at: zhurnal.lib.ru/b/baloda/slowarx.shtml
2. Пелевин В.О. *Полное собрание сочинений:* в 16 т. Москва: Эксмо, 2015; Т. 8.
3. У Чэн-энь. *Путешествие на Запад:* Роман в 4-х т. Перевод с китайского А. Рогачева. Москва: Эннеагон Пресс, 2008; Т. 1.
4. Шкловский В. *О теории прозы*. Москва: Советский писатель, 1983.
5. Васильев В.П. *Очерк истории китайской литературы.* Перевод на китайский язык Янь Годуна. Санкт-Петербург, 2013.
6. *Беседы и суждения*. Перевод с китайского, предисловие П.С. Попова. Москва: Артефакт-пресс, ООО Издательство АСТ, 2016.
7. *Каталог гор и морей (Шань хай цзин)*. Предисловие, перевод и комментарий Э.М. Яншиной. Москва: Наталис: Рипол Класик, 2004.
8. Гань Бао. *Записки о поисках духов (Соу шэнь цзи)*. Перевод с древнекитайского Л.Н. Меньшикова. Санкт-Петербург: Азбука, 2000.
9. 蔡堂根. 九尾狐新解. 浙江大学学报（人文社会科学版). 2004; № 1: 86 – 92 (Цай Тангэнь. Новое толкование девятихвостой лисы. *Вестник Чжэцзянского университета*. 2004; № 1: 86 – 92.
10. Курицын В.Н. *Русский литературный постмодернизм*. Москва: ОГИ, 2001.

References

1. Balod A. *Ironicheskij slovar' A Huli*. Available at: zhurnal.lib.ru/b/baloda/slowarx.shtml
2. Pelevin V.O. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 16 t. Moskva: `Eksmo, 2015; T. 8.
3. U Ch`en-`en'. *Puteshestvie na Zapad:* Roman v 4-h t. Perevod s kitajskogo A. Rogacheva. Moskva: `Enneagon Press, 2008; T. 1.
4. Shklovskiĭ V. *O teorii prozy*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1983.
5. Vasil'ev V.P. *Ocherk istorii kitajskoj literatury.* Perevod na kitajskij yazyk Yan' Goduna. Sankt-Peterburg, 2013.
6. *Besedy i suzhdeniya*. Perevod s kitajskogo, predislovie P.S. Popova. Moskva: Artefakt-press, OOO Izdatel'stvo AST, 2016.
7. *Katalog gor i morej (Shan' haj czin).* Predislovie, perevod i kommentarij `E.M. Yanshinoj. Moskva: Natalis: Ripol Klasik, 2004.
8. Gan' Bao. *Zapiski o poiskah duhov (Sou sh`en' czi)*. Perevod s drevnekitajskogo L.N. Men'shikova. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000.
9. 蔡堂根. 九尾狐新解. 浙江大学学报（人文社会科学版). 2004; № 1: 86 – 92 (Caj Tang`en'. Novoe tolkovanie devyatihvostoj lisy. *Vestnik Chzh`eczyanskogo universiteta*. 2004; № 1: 86 – 92.
10. Kuricyn V.N. *Russkij literaturnyj postmodernizm*. Moskva: OGI, 2001.

Статья поступила в редакцию 12.05.20

УДК 801.52 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00568

Dzhakaeva A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Economics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: a.dzhakaeva.a@mail.ru*
Aigubova S.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Economics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: soulless17@yandex.ru*

STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF NUMERICAL COMBINATIONS IN KUMYK AND ENGLISH. The article explores a combination of a numeral and a noun, which are referred to differently in linguistic literature. The term "numerical combination" is preferred to, which means a combination where the numeral functions as a quantitative attribute of a noun. The main reason for the compatibility of a numeral with a noun is the credibility of the latter. The main models of numeric combinations in Kumyk and English are: "numeral + noun", "qualifier + numeral + noun", "numeral + (noun)". The latest model of numbering is an elliptical version of numbering with an omitted noun. The most common model of numbering combinations is "num. + noun", in which the numeral is mainly followed by the noun. The high frequency of this model is explained by the very nature of numerals – to serve as a nomination for the number of specific objects. In the context between the numeral and the noun, other words may be used. The adjective component in these combinations correlates with nouns and does not affect the semantics of the numeral. Numerical combinations can have special elements with them that correlate with the components of these combinations and in a special way affect the implementation of the value of the quantity.

Key words: **numerical combinations, noun, numeral, quantity.**

А.А. Джакаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», E-mail: a.dzhakaeva.a@mail.ru*
С.С. Айгубова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», E-mail: soulless17@yandex.ru*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА НУМЕРАЛЬНЫХ СОЧЕТАНИЙ КУМЫКСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье подвергаются исследованию сочетания числительного и существительного, которые в лингвистической литературе именуются по-разному. В данной работе отдается предпочтение термину «нумеральное сочетание», под которым понимается сочетание, где числительное функционирует в качестве количественного атрибута существительного. Основной причиной сочетаемости числительного с существительным является считаемость последнего. Основными моделями нумеральных сочетаний в кумыкском и английском языках являются следующие: «числительное + существительное», «спецификатор + числительное + существительное», «числительное + (существительное)». Последняя модель нумерального сочетания − элиптизированный вариант нумерального сочетания с опущенным существительным. Самой распространенной моделью нумеральных сочетаний является «числ. + сущ.», в которой за числительным в основном следует существительное. Высокая частотность данной модели объясняется самой природой числительных – служить номинацией числа конкретных предметов. В контексте между числительным и существительным могут употребляться другие слова. Адъективный компонент в этих сочетаниях соотносится с существительными и на семантику числительного не влияет. Нумеральные сочетания могут иметь при себе специальные элементы, соотносящиеся с компонентами этих сочетаний и особым образом влияющие на реализацию значения количества.

Ключевые слова: **нумеральные сочетания, существительное, числительное, количество.**

The numerals of the mapped languages have some common features in their origin, formation and functioning. Numerals are the most abstracted part of speech by value, they express the abstract idea of number, indicate the number of objects, their distance from unity.

In combination with a noun, numerals form combinations that have the following names in linguistic literature: "quantitative-nominal combinations" [1], "integral quantitative-subject unity" [2], "single semantic syntactic unity" [3], "syntactic indivisible combinations" [4], "indecomposable quantitative combination", "numerical combination". In this paper, preference is given to the last term – a numerical combination. Numerical combination is a combination in which a numeral acts as a quantitative attribute, realizing a numerical representation of objects from a variety of their like.

Numeral combinations are the composite name of the designated fragment of reality in its quantitative representation. Quantitative attribution discards qualitative differences between the individual elements of the class, which are homogeneous, differing in quantitative relations [5, p. 168]. The semantic core of numbering combinations is the noun, the defining word is the numeral. The main reason for the compatibility of a numeral with a noun is the countability of the latter, i.e., the separability of a class into elements, the discontinuity of a subject class, the qualitative uniformity of objects, or the commonality of a feature by which class representatives are equated.

In English and Kumyk, the main models of numeric combinations are: numeral + noun, qualifier + numeral + noun, numeral + (noun). The latest model of numbering is an elliptical version of numbering with a omitted noun. The most common, basic model of numbering combinations is "num. + noun.", which can expand due to an additional component, qualifier, and also narrow down when a designated (quantifiable) object is skipped. Each of the models is characterized by specific features, occurrence, semantic capacity, and relationships with other models [6].

The most common model of numbering combinations is "num. + noun", in which the numeral is mainly followed by the noun, for example: *он гиши* "ten people" , *эки сёз* " two words "/ eleven years, seven Negroes, etc. The high frequency of this model is explained by the nature of the numerals – to serve nomination of the number of specific items. Numerals are rarely combined with other parts of speech, but combinations of numerals with pronouns are possible: *гьар уьчюнчюсю* " every third "/ every third, with the pretexts: *бешге* " by five "/ by five.

Numerals enter structural relationships with nouns of various semantic groups. In English and Kumyk languages, there are four groups of combinations "num. + noun." (number + noun 1, number + noun 2, number + noun 3, number + noun 4), depending on the membership of the lexical-semantic group of the noun – the semantic core of the combination. Common feature of these groups is that they are formed analytically and represent a convenient structural-semantic form for implementing quantitative information about the reported object of reality.

According to the classification of S.D. Katznelson, the model "num. + noun 1" actualizes the nouns corresponding to the names of living beings – persons and non-faces, and in the model "num. + noun 2" the names of objects (natural and artifacts) are realized. For example: *эки йымырткъа* "two eggs" / two eggs, *уьч оьзен* "three rivers" / three rivers, *миллион юлдуз* "one million stars" / million stars, etc.

It is common to both Kumyk and English numerals that they are able to be combined both with the names of specific objects and with abstract nouns.

The third group of combinations "num. + noun 3" corresponds with the names of phenomena, processes, events: *бир четимлик* "one obstacle", *эки ярыш* "two competitions" / one answer, two directions, etc. This group of numerical combinations is inactive compared to the previous ones, which is explained by selectivity of numerals, their specificity combined with the names of specific objects.

Model "num. + noun 4" differs from previous models in semantic filling. In it both components actualize the value of quantity: the numeral realizes the meaning of the number, and the noun realizes the meaning of the number or dimension. For example: *уьч дужун* "three dozens", *дёрт метр* "four meters" , *он сантиметр* "ten centimeters", *алты бочка* "six barrels"/ five acres, two dozens, two pairs, three years, fifty pounds, four bushels, three scores , fifty yards, etc.

If "num. 4" correlates with considered objects, then it acts as a counting word, if it correlates with the names of objects that are not amenable to counting, but only to measurement, it performs the function of a word of measure or mass. Thus, the model "num. + noun 4" can be presented in an expanded form: "number + noun countable" and "num. + noun uncountable". Counted names are objects that form sets. Uncountable ones are material, names and words of abstract meaning realized through conditional quantification. The names of measures and masses are concretized by means of a numeral. Such a case is also called indirect counting at the syntagmatic level: *эки пут алтын* "three ounces of gold" / three ounces of gold, two bushels of coal, etc.

Model "num. + noun 4" in the compared languages is characterized by increased frequency. The interconnection of the quantitative components of combinations of this type follows from semantic consistency, since both components express the same quantity, each of them semantically complements each other.

"Numerals + noun. 4" correlates with the following lexical-semantic classes:

a) units of measure type: миля "mile", метр "meter", сантиметр "centimeter", километр "kilometer" / mile, yard, inch, foot, fathom, acre.

b) mass units of the type: килограмм "kilogram", тонна "ton" / ounce, pound, ton, bushel, hundred weight.

c) currency units: манат “ruble”, кепек “penny” / pound, shilling, dollar, pence.

d) time units: day / гюн “day”, month / ай “month”, minute / минут “minute”, second / секунд “second”, year / йыл “year”.

e) indicators, results, assessments: балл “score”, очко (утуш) “point”, гол “goal”, къыймат “mark, score” / point, score, mark.

In the context between the numeral and the noun, other words can be used, such as *эки алма терек* “two apple trees”, *уьч уллу харбуз* “three big watermelons” / three nice girls, two weak points, etc. The adjective component in these combinations is related to nouns and does not affect the semantics of the numeral (later this component is not considered). Structurally similar versions of the model “num. + noun. ” are made out differently in the English and Kumyk languages, as evidenced by the syntactic relations realized in the context between the components of numberical combinations.

According to the type of connection with the defined word, the numerals of the English language are divided into two unequal groups. The first group includes the numeral “one,” and the second one includes all other numerals that actualize the meaning of multiplicity in its concrete manifestation. Nouns adjacent to the numerals of the second group have a plural paradigm. Any numeral in combinations of this type can be replaced by the pronoun “many”, while the form of the defined noun does not change. In English and Kumyk, in numeric combinations, the numeral (unchanged in the English language) is adjacent to the noun. For example: *уьч карандаш* “three pencils” / three pencils, *эки китап* “two books”/ two books, *етти машин* “seven cars”/ seven cars, *юз орам* “one hundred streets”/one hundred streets, etc. In these combinations the noun acts as a semantic and grammatical center.

The common feature of the Kumyk and English languages is the semantic redundancy of numbering combinations [7, p. 67] when expressing the value of quantity: the numeric values of quantity are realized by lexical means, nouns by lexical and grammatical means. The meaning of singularity in numerical combinations is intensified, and the meaning of multiplicity is concretized. For example: бир китап “one book” / one book, къырк китап “forty books” / forty books, etc. The grammatical form of the words китап “books” implements the meaning of plurality, which is lexically specified by the numerals къырк “forty” / forty.

The numerical combination model “num. + noun.” can actualize, along with the exact quantitative value, the value of an indefinitely large or spider (insignificant) set, the implementation of which depends on the occupancy of the model, the nature of the determined noun. For example: Two heads are better than one (proverb).

The emphaticity of the reported information depends on the violation of the quantitative presentation. The language of poetic works is fertile ground for the expression of numerals inaccurate numbers. In a “fairy-tale” context, the exact numeric value is obscured, the use of numerals to mean “a lot”, “a lot”, “and even more”: “I’m not a mile high,” said Alice. “You are,” said the King. “Nearly two miles high,” added the queen [8].

Numerical combinations can carry special elements with them that correlate with the components of these combinations and in a special way affect the implementation of the quantity value. Mostly, these elements are played by adverbs, pronouns and adjectives: *ахырынчы эки де абат* “last two steps” / last two steps, *шо эки де канал* “those two channels”, etc. For example: *Энни шо эки де къапны да тюшюрюгюз, дей атлы, къолун узатып гёрсетип.* [9] “Now remove those two bags,” the rider says, pointing with his hand. “It’s a disease of the last five thousand years [10].

The numeral of the English and Kumyk languages can act not only as a quantitative determinant, but also as a subject, complement, predicate, adverbial modifier, provided that the identified noun is missing or implicit in the situation. For example: *Элли манат къазангъан, шогъар да, къайтывда базаргъа гирип, шу ашны алып гелген экен.* [9] “He earned fifty rubles, for this money, returning, went to the market and bought this food” / I could buy for ten thousand. That would only be four hundred a year. But I should have to pay a thousand a year rent, and that would only leave me five hundred [10].

In linguistic literature, combinations of the type “num. + (noun)” is called elliptic [11, p. 81], ellipted phrases with “omitted” signs [12]. These combinations express the quantities and imply the names of the missing defined objects, persons / faces, events, phenomena and other quantitative words [13, p. fifty]. G. Sweet notes: “Numerals are used in a variety of elliptical constructions, such as a man of thirty (years of age), a carriage and five (horses), at ten (o’clock) [11, p. 81].

These constructions are the result of phrases reduction, but the reduction of units of the plan of expression does not entail a change in the content side of the number combination. Modification of changes leads to a reduction of two positions “num. + noun.” to one + (n.). At the same time, semantic wholeness prevails over structural separateness. Elliptical numerical combinations illustrate the semantic equality of the part to the whole. Such constructions are rare in the Kumyk language.

In such examples of truncated numerical combinations, attention is concentrated on numerical designations (people, time, age, prices, etc.), and numerals act as substitutes for the whole combination.

Without a noun, a numeral can be used in a specific context, when counting in operations on numbers. Numerals act as carriers of an abstract, countable-numerical concept in mathematical and other texts identical in nature, for example. The isolated use of the numeral (number) and the elliptical combination of “number + (n.)” is a case of structural homonymy. The identity of the external plane of expression does not imply semantic equality. The numeral functions in speech in operations on abstract numbers, while the “number. + (n.)” acts as a substitute, a symbol of the full combination of “numeral + noun”, indicating the identity of the elements “number. + noun.” = Number + (n.). A typological study of the object shows that in the English and Kumyk languages similar models of numerical combinations are implemented: “num. + noun”, “num. + (n.)”, “qualifier + num. + noun”. Structural modifications of the models are explained by the action of linguistic factors and implementation conditions.

The common feature of the languages being compared is the identical tendency to implement models in speech: the most frequent model is “num. + noun.”, the least used is “specifier + num. + noun”. The noun defined by the numerals correlates, as already noted above, with four lexical and semantic classes: names of objects, artifacts, phenomena, events, and numbers. The high frequency of the “num. + noun. 4” and the low frequency of the model “num. + noun. 3” is common to the compared languages.

Библиографический список

1. Галкина-Федорук Е.М., Горшкова К.В., Шанский Н.М. *Современный русский язык*. Москва: Учпедгиз, 1958.
2. Ефимов В.И. *Качество и количество: Аннотация*. Диссертация ... кандидата философских наук. Ростов-на-Дону, 1967.
3. Панфилов В.З. Категории мышления и языка. Формирование и развитие категории количества в языке. *Вопросы языкознания*. 1976; № 6.
4. Шахматов А.А. *Курс истории русского языка. Морфология*. Москва: Учпедгиз, 1957.
5. Кацнельсон С.Д. *Типология языка и речевого мышления*. Ленинград: Наука, 1972.
6. Шмелев Д.М. О «связанных» синтаксических конструкциях. *Вопросы языкознания*. 1960; № 5.
7. Курилович Е. *Очерки по лингвистике*. Москва: Издательство зарубежных стран. Литература, 1962.
8. Кэрол Льюис. *Алиса в стране чудес*. Москва: Прогресс, 1975.
9. Керимов И. *Батыр Баташ*. Магачкала: Дагучпедгиз, 1987.
10. Джон Голсуорси. *Сага о Форсайтах*. Москва: Прогресс, 1988.
11. Свит Х. *Новая грамматика английского языка*, 1965.
12. Ярцева В.Н. Типология языков и проблема универсалий. *Вопросы языкознания*. 1976; № 2.
13. Швачко С.А. *Языковые средства выражения количества в современном английском, русском и украинском языках*. Киев, 1981.

References

1. Galkina-Fedoruk E.M., Gorshkova K.V., Shanskij N.M. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: Uchpedgiz, 1958.
2. Efimov V.I. *Kachestvo i kolichestvo: Annotaciya*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 1967.
3. Panfilov V.Z. Kategorii myshleniya i yazyka. Formirovanie i razvitie kategorii kolichestva v yazyke. *Voprosy yazykoznaniya*. 1976; № 6.
4. Shahmatov A.A. *Kurs istorii russkogo yazyka. Morfologiya*. Moskva: Uchpedgiz, 1957.
5. Kacnel’son S.D. *Tipologiya yazyka i rechevogo myshleniya*. Leningrad: Nauka, 1972.
6. Shmelev D.M. O «svyazannyh» sintaksicheskih konstrukciyah. *Voprosy yazykoznaniya*. 1960; № 5.
7. Kurilovich E. *Ocherki po lingvistike*. Moskva: Izdatel’stvo zarubezhnyh stran. Literatura, 1962.
8. K`erol L’yuis. *Alisa v strane chudes*. Moskva: Progress, 1975.
9. Kerimov I. *Batyr Batash*. Magachkala: Daguchpedgiz, 1987.
10. Dzhon Golsuorsi. *Saga o Forsajtah*. Moskva: Progress, 1988.
11. Svit H. *Novaya grammatika anglijskogo yazyka*, 1965.
12. Yarceva V.N. Tipologiya yazykov i problema universalij. *Voprosy yazykoznaniya*. 1976; № 2.
13. Shvachko S.A. *Yazykovye sredstva vyrazheniya kolichestva v sovremennom anglijskom, russkom i ukrainskom yazykah*. Kiev, 1981.

Статья поступила в редакцию 13.05.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00569

Enova N.A., *student, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: tashe4kad@mail.ru*
Anduganova M.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*

SPECIFICITY OF WRITTEN TRANSLATION OF RUSSIAN-LANGUAGE LEGAL ACTS INTO ENGLISH (BASED ON OF THE ACT OF THE KHANTY-MANSIYSK AUTONOMOUS DISTRICT ON PROVIDING FREE LEGAL ASSISTANCE TO CERTAIN CATEGORIES OF CITIZENS). The work presents a contrastive analysis of the specifics of the written translation of Russian-language legal acts into English. For successful research, methods such as descriptive, comparative, contextual, and continuous sampling are applied. When making a quality legal translation, one needs to know not only linguistic, but also extralinguistic features, such as differences in legal systems, the Plain English movement abroad, and legal terminology in Russian and English. The material for the study is Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra Act No. 113-oz of December 16, 2011 "On Free Legal Assistance in the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra". The work is aimed at solving problems associated with the translation of texts of regulatory legal acts, which cause particular difficulties in transmitting information in the legal sphere and in making business communication in this area.

Key words: **translation, normative legal act, legal text, act, free legal assistance.**

Н.А. Енова*, студентка, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: tashe4kad@mail.ru*
М.Ю. Андуганова*, канд. фил. наук, доц,. Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА РУССКОЯЗЫЧНЫХ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ АКТОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАКОНА ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ ПО ОКАЗАНИЮ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОТДЕЛЬНЫМ КАТЕГОРИЯМ ГРАЖДАН)

Работа посвящена контрастивному анализу специфики письменного перевода русскоязычных нормативно-правовых актов на английский язык. Для успешного осуществления исследования были применены такие методы, как описательный, сопоставительный, контекстологический и сплошной выборки. При совершении качественного юридического перевода необходимо знать не только лингвистические особенности, но и экстралингвистические, такие как различия правовых систем, движение Plain English за рубежом, юридическая терминология в русском и английском языках. Материалом для исследования послужил Закон Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 16.12.2011 № 113-оз «О бесплатной юридической помощи в Ханты-Мансийском автономном округе – Югры». Работа нацелена на решение проблем, связанных с переводом текстов нормативно-правовых актов, которые вызывают особые трудности при передаче информации в правовой сфере и совершении деловой коммуникации в данной области.

Ключевые слова: **перевод, нормативно-правовой акт, юридический текст, закон, бесплатная юридическая помощь.**

Юридический перевод относится к специализированному переводу. То есть в данной сфере, как и в прочих видах специализированного перевода, предполагается работа с особой лексикой, предназначенной для конкретных ситуаций и отображающей узкоспециализированный смысл. Так, А.В. Сакаева юридический перевод характеризует как перевод текстов, относящихся к области права, для обмена юридической информацией между людьми, говорящими на разных языках [1]. При этом трудности и спорные вопросы могут возникать в связи с большим видовым разнообразием юридических переводов, каждый из которых имеют свои характерные особенности и предъявляют к переводчику определенные требования, которые необходимы для осуществления грамотного и компетентностного перевода.

В настоящей работе мы придерживаемся определения И.С. Крамского, который под нормативно-правовым актом понимает письменный официальный документ, принятый (изданный) в определенной форме правотворческим органом в пределах его компетенции и направленный на установление, изменение и отмену правовых норм [2].

Перевод нормативно-правовых актов относится к категории юридических переводов. Как правило, такие документы содержат великое множество специализированной юридической терминологии, имеют специфическую структуру, особый формат построения самого документа и характеризуются сложной аргументацией.

Перевод названий федеральных законов подчиняется определенным правилам. Так, в названиях российских законов следует передавать русский предлог 'о/об' английским предлогом *on*, кавычки не используются, а внутри названия закона каждое знаменательное слово необходимо писать с заглавной буквы. Номер закона обозначается в русском языке как '№', в то время как в английском *No.* Указание на дату закона следует оформлять с помощью предлога *of,* затем идет указание месяца, дня и года. Например: 'Федеральный закон от 19.05.1995 № 82-ФЗ «Об общественных объединениях»' [3] – *Federal Law No. 82-FZ of May 19, 1995 on Public Associations* [4]. В российской практике слово 'закон' пишется перед его названием. Заголовки англоязычных законов обычно короткие, в то время как российские названия могут распространяться на несколько строк, допуская включение внутренних кавычек [5]. Например: 'Об участии в долевом строительстве многоквартирных домов и иных объектов недвижимости и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации' – *on Participation in Share Construction of Apartment Houses and Other Real Estate Objects and About Modification of Some Legal Acts of the Russian Federation* [6]. Практика показывает, что оптимальным при переводе названий российских законов является метод калькирования.

Следует также отметить, что при переводе юридического термина 'бесплатная юридическая помощь' с русского на английский язык встает вопрос об использовании прилагательного *free*. Так, Dictionary.com дает следующее определение для юридического термина *legal aid* – бесплатное юридическое обслуживание лиц, не имеющих возможности оплатить услуги адвоката [7], в словаре Collins можно найти следующее определение: деньги, предоставляемые государством или другой организацией людям, которые не могут позволить себе оплатить услуги адвоката [8]. В данном случае возникает вопрос об адекватности перевода на английский язык юридического термина 'бесплатная юридическая помощь' как *free legal aid*. Заметим, что в официальных источниках можно найти именно такой вариант перевода. Так, в англоязычной версии сайта Президента России встречается *Dmitry Medvedev signed Federal Law On Free Legal Aid in the Russian Federation* – 'Дмитрий Медведев подписал Федеральный закон «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации»' [9], еще один пример можно найти на сайте справочно-правовой системы Гарант, одним из приоритетов которой является перевод законодательства России на английский язык. Данный источник предлагает следующий вариант перевода, в котором слово 'помощь' было переведено как *assistance*: *Federal Law No. 324-FZ of November 21, 2011 on Free Legal Assistance in the Russian Federation* [4] 'Федеральный закон от 21.11.2011 № 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации»'. В статье И. Зайцевой и С. Рачевой дается определение термину *legal assistance* – 'юридическая помощь', который трактуется как *the provision of professional and organized assistance to a subject of the law in order that they may fulfill their legal possibilities* – 'оказание профессиональной и организованной помощи субъекту права с целью реализации им своих правовых возможностей' [10]. Словосочетание *free legal assistance* чаще всего переводят на русский язык как 'бесплатная юридическая помощь'. В данном случае встает вопрос о выборе эквивалента термину 'бесплатная юридическая помощь': *legal aid* или же *free legal assistance?* Как правило, термин *legal aid* обозначает определенный круг бесплатной юридической помощи, такой как *pro bono* – 'бесплатная юридическая помощь на безвозмездной основе'; объединений юристов и других специалистов, оказывающих ее за счет благотворительных фондов и пожертвований граждан; студентов юридических высших школ, которые таким образом могут получить необходимый профессиональный опыт. В русском языке принято использовать перевод-кальку *free legal assistance* – 'бесплатная юридическая помощь', поскольку, во-первых, российские правовые реалии отличны, во-вторых, юридический перевод имеет конвенциональную основу и следует букве закона. Именно поэтому следует перевести название закона 'О бесплатной юридической помощи в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре' как *on Free Legal Assistance in Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra*.

Также в правовой системе России часто встречаются отдельные структурные единицы, оформленные в соответствии с методическими рекомендациями по юридико-техническому оформлению законодательных актов. Так в Законе Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 16.12.2011 № 113-оз «О бесплатной юридической помощи в Ханты-Мансийском автономном окру-

ге – Югры» [11] встречаются следующие структурные единицы: '(в ред. Закона ХМАО – Югры от 21.11.2019 № 80-оз)', 'утратил силу. – Закон ХМАО – Югры от 26.09.2014 № 64-оз', '(пп. 16.2 введен Законом ХМАО – Югры от 26.09.2014 № 64-оз)'. Вышеуказанные структурные единицы являются нормой для российского законодательства, однако в англоязычном законодательстве употребляются реже и имеют отличительный стиль написания и оформления в соответствии с юридико-техническими нормами страны. При переводе на английский язык необходимо учитывать целевую аудиторию, для которой предполагается осуществить перевод. И. Буяльский предлагает для американских клиентов использовать следующий перевод: 'статья' – *article*, 'пункт' – *section*, 'подпункт' – *subsection*, 'абзац' – *paragraph* или *item*. Если документ предназначен для клиентов из Великобритании, целесообразно использовать следующие термины: 'статья' – *clause*, 'пункт' – *sub-clause*, 'подпункт' – *sub-clause*, 'часть' – *paragraph*, 'абзац' – *subparagraph* [12].

Важно отметить, что правовые системы стран могут частично или полностью не совпадать даже в близкородственных правовых системах. Наличие таких различий происходит в силу специфики языка, юридического мышления, менталитета, правовой культуры, истории отдельного государства [13]. Отсюда вытекает несколько проблем относительно перевода юридических терминов в зависимости от контекста, в котором они используются. К таким проблемам относятся: 1) отсутствие эквивалентов юридического термина на языке перевода; 2) смысловые неточности при переводе; 3) наличие синонимических парадигм. Все это порождает возникновение вопроса об адекватности юридического перевода и эквивалентности таких текстов [14]. Так, например словосочетания 'государственное юридическое бюро' и 'единственное жилое помещение гражданина' не существует в английской правовой системе. Их мы справедливо можем отнести к лакунам.

Еще одной проблемой выступает отсутствие понимания того, кто является заказчиком данного перевода, поскольку текст нормативно-правового акта переводится в исследовательских целях, что приводит к такой проблеме как выбор эквивалента при переводе. То или иное слово может быть британским или американским по употреблению, поэтому возникает сложность с выбором. Так, слово 'адвокат', использующееся в законодательстве Российской Федерации, может быть переведено как *lawyer*, говоря о британской правовой системе или же *attorney*, говоря об американской правовой системе. Следующий пример – слово 'истец'. Реформы лорда Вульфа в Англии привели к замене слова *plaintiff на claimant*, однако в международной практике оно остается общеупотребимым [15]. В американской правовой системе чаще всего в решениях суда встречается *plaintiff* [16].

Кроме всего прочего, следует отдельно отметить, что некоторые юридические термины имеют особые правила перевода на английский язык. Это зависит от того, используются они в словосочетании или нет. Например, слово 'помощь' чаще переводится в общеупотребительной лексике как *help, assistance, support* [16], однако в словосочетании 'бесплатная юридическая помощь' распространен перевод как *aid* или *assistance*. Слово 'бесплатная' чаще переводится как *free*, но в словосочетании 'бесплатная юридическая помощь' слово *free* будет употребляться в случае перевода на английский языка как *free legal assistance*, и не будет – в случае перевода как *legal aid* [16]. Слово 'многодетные' в общей лексике чаще употребляются *having many children* или *multi-child* [16], однако словосочетание 'многодетные родители' в правовом контексте принято употреблять как *parents of large families* [16].

Примечательно, что использование громоздких конструкций и предложений, большого количества причастных и деепричастных оборотов, а также пассивных конструкций в русской правовой системе привело к утяжелению нормативно-правовых актов и сложности их понимания как для граждан, так и для специалистов, работающих с данными документами. В англоязычных странах наблюдается иная культура изложения правовых текстов и правовой риторики. Так, в 20-м веке в США появилось новое движение Plain English, которое включает такие меры, как сокращение употребления глагола *shall* и замены его на модальный глагол *must* и *is/are*-конструкции, сокращение длины предложений, использование фиксированной структуры предложения «подлежащее – сказуемое – дополнение», при выборе между пассивным залогом и активным необходимо отдавать предпочтение активному залогу, а также избежание излишних отрицаний в предложениях [17]. Данное движение распространилось на другие англоязычные страны, такие как Великобритания, Канада, Австралия и Новая Зеландия. С 2004 года в Великобритании впервые заговорили о новом стиле написания законов Plain English, и уже в Шотландии того же года Парламент приступил к рассмотрению вопроса о модернизации стиля написания законодательных текстов. Даная мера направлена на то, чтобы юридический язык стал понятным не только для юристов и представителей органов государственной власти, но и для граждан, которые не имеют юридического образования [18].

Таким образом, при переводе нормативно-правовых актов важно в первую очередь учитывать: 1) особенности языка и стиля юридического текста; 2) несовпадение правовых систем в разных странах; 3) специфические характеристики при выборе юридического термина; 4) расхождения значимости понятий, передаваемых терминов; 5) переводческие лакуны.

Библиографический список

1. Сакаева А.В. Специфика применения дискурсивного подхода в профессиональной деятельности переводчика профессионально ориентированных текстов юридической направленности. *Социально-экономические явления и процессы*. 2014; Т. 9, № 11: 255 – 259.
2. Крамской И.С., Лысенко В.А., Рязанова Н.А. К вопросу о дефинитивном ряде понятия «Нормативно-правовой акт». *Вестник экономики, права и социологии*. 2015; № 4: 199 – 203.
3. *Об общественных объединениях*: Федеральный закон от 19.05.1995 № 82-ФЗ. Российская газета. 1995; 25 мая.
4. *Справочно-правовая система Гарант*. Available at: https://base.garant.ru/557743390/
5. Ермолович Д.И. *Как переводить названия российских законов*. Available at: http://www.trworkshop.net/forum/viewtopic.php?f=62&-t=60806
6. *Bank of Russia – Summary Methodology. General Provisions*. Available at: https://cbr.ru/eng/statistics/pdko/Mortgag-e/sum_meth_hl/
7. *Онлайн-словарь Dictionary.com*. Available at: https://www.dictionary.com/browse/legal-aid
8. *Онлайн-словарь Collins English Dictionary*. Collins. Available at: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/legal-aid
9. *Официальное интернет-представительство президента России*. Available at: http://en.kremlin.ru/events/president/new-s/13624
9. Zaitseva L., Racheva S. Mediation and legal assistance. *Russian Law Journal*. 2014; Vol. II (2014), Iss. 2: 145 – 156.
10. *О бесплатной юридической помощи в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре*: Закон ХМАО – Югры от 16.12.2011 № 113-оз. *Новости Югры*. 2011; 27 декабря.
11. Буяльский И. О том, как перевести на английский «подпункт «а» пункта 2 части 1 статьи 33», или структура юридического документа в англосаксонском праве. *Law Tran*. Available at: https://lawtran.ru/news/kak_perevesti_podpunkt_a_pynkta_2_chasti_1_stati_33
12. Гамзатов М.Г. Английская и русская юридическая терминология в сравнительно-сопоставительном аспекте. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9: Филология. 2007; Выпуск 2, Ч. II: 124 – 131.
13. Барабаш О.В. Юридический текст: проблема интерпретации и перевода / О.В. Барабаш, О.В. Мещерякова. *Известия высших учебных заведений*. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2003; № 3 (27): 152 – 161.
14. *Legal English и трудности перевода. Разница между plaintiff и claiman*. Available at: http://www.lawfirm.ru/forum/view-topic.php?f=17&t=595598
15. Онлайн-словарь. *Мультитран*. Available at: https://www.multitran.com
16. Зайцева О. *Базовые правила на примере Plain English*. Available at: https://ru.just-translate-it.com/plain-english/
17. Уильямс К. Юридический английский и Простой английский: изменения и дополнения. Перевод с английского языка Т.В. Дубровской. *Юрислингвистика*. 2012; № 1 (12): 191 – 204.

References

1. Sakaeva A.V. Specifika primeneniya diskursivnogo podhoda v professional'noj deyatel'nosti perevodchika professional'no orientirovannyh tekstov yuridicheskoj napravlennosti. *Social'no-`ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2014; T. 9, № 11: 255 – 259.
2. Kramskoj I.S., Lysenko V.A., Ryazanova N.A. K voprosu o definitivnom ryade ponyatiya «Normativno-pravovoj akt». *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii*. 2015; № 4: 199 – 203.
3. *Ob obschestvennyh ob`edineniyah*: Federal'nyj zakon ot 19.05.1995 № 82-FZ. Rossijskaya gazeta. 1995; 25 maya.
4. *Spravochno-pravovaya sistema Garant*. Available at: https://base.garant.ru/557743390/
5. Ermolovich D.I. *Kak perevodit' nazvaniya rossijskih zakonov*. Available at: http://www.trworkshop.net/forum/viewtopic.php?f=62&-t=60806
6. *Bank of Russia – Summary Methodology. General Provisions*. Available at: https://cbr.ru/eng/statistics/pdko/Mortgag-e/sum_meth_hl/
7. *Onlajn-slovar' Dictionary.com*. Available at: https://www.dictionary.com/browse/legal-aid
8. *Onlajn-slovar' Collins English Dictionary*. Collins. Available at: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/legal-aid
9. *Oficial'noe internet-predstavitel'stvo prezidenta Rossii*. Available at: http://en.kremlin.ru/events/president/new-s/13624
10. Zaitseva L., Racheva S. Mediation and legal assistance. *Russian Law Journal*. 2014; Vol. II (2014), Iss. 2: 145 – 156.
11. *O besplatnoj yuridicheskoj pomoschi v Hanty-Mansijskom avtonomnom okruge – Yugre*: Zakon HMAO – Yugry ot 16.12.2011 № 113-oz. *Novosti Yugry*. 2011; 27 dekabrya.

12. Buyal'skij I. O tom, kak perevesti na anglijskij «podpunkt «a» punkta 2 chasti 1 stat'i 33», ili struktura yuridicheskogo dokumenta v anglosaksonskom prave. *Law Tran*. Available at: https://lawtran.ru/news/kak_perevesti_podpunkt_a_pynkta_2_chasti_1_stati_33
13. Gamzatov M.G. Anglijskaya i russkaya yuridicheskaya terminologiya v sravnitel'no-sopostavitel'nom aspekte. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2007; Vypusk 2, Ch. II: 124 – 131.
14. Barabash O.V. Yuridicheskij tekst: problema interpretacii i perevoda / O.V. Barabash, O.V. Mescheryakova. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij*. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 2003; № 3 (27): 152 – 161.
15. *Legal English i trudnosti perevoda. Raznica mezhdu plaintiff i claiman.* Available at: http://www.lawfirm.ru/forum/view-topic.php?f=17&t=595598
16. Onlajn-slovar'. *Mul'titran*. Available at: https://www.multitran.com
17. Zajceva O. *Bazovye pravila na primere Plain English.* Available at: https://ru.just-translate-it.com/plain-english/
18. Uil'yams K. Yuridicheskij anglijskij i Prostoj anglijskij: izmeneniya i dopolneniya. Perevod s anglijskogo yazyka T.V. Dubrovskoj. *Yurislingvistika*. 2012; № 1 (12): 191 – 204.

Статья поступила в редакцию 24.04.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00570

Ismagilova Kh.N., *senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: Ismagilova.halisa@mail.ru*
Suleymanova A.K., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: sgaziz@ufanet.ru*
Kovaleva I.B., *senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: inessakovaleva69@mail.ru*
Khakimova G.F., *senior lecturer, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: gulia-bgu@yandex.ru*

ABOUT SOME DIFFICULTIES OF STUDYING RUSSIAN BY FOREIGN STUDENTS. The article uses the example of Vietnamese, Spanish and French-speaking students to consider certain difficulties in mastering some grammatical categories of the Russian language, which is one of the most difficult in the world. The main features of the native language of students that make it difficult to master the studied (Russian) language are shown. The paper analyzes difficulties that foreign students face when mastering the phonetic component of the Russian language, adjusting the articulation apparatus of students in accordance with the pronunciation of sounds and syllables of the language being mastered, as well as discrepancies in the case paradigm.

Key words: **Russian as a foreign language, features of native language, phonetics, grammar, stress setting, intonation, case system in language.**

Х.Н. Исмагилова, *доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: Ismagilova.halisa@mail.ru*
А.К. Сулейманова, *проф., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: sgaziz@ufanet.ru*
И.Б. Ковалева, *доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: inessakovaleva69@mail.ru*
Г.Ф. Хакимова, *доц., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: gulia-bgu@yandex.ru*

О НЕКОТОРЫХ СЛОЖНОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

В статье на примере вьетнамских, испано- и франкоговорящих студентов рассматриваются определенные сложности освоения иностранными учащимися некоторых грамматических категорий русского языка – одного из самых сложных в мире. Показаны основные особенности родного языка учащихся, затрудняющие освоение изучаемого (русского) языка. В работе анализируются сложности, с которыми сталкиваются иностранные студенты при овладении фонетической составляющей русского языка, корректировка артикуляционного аппарата учащихся в соответствии с произнесением звуков и слогов осваиваемого языка, а также имеющие место расхождения в падежной парадигме.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, особенности родного языка, фонетика, грамматика, постановка ударения, интонация, падежная система языка.**

Интернационализация – одна из основных тенденций развития современного российского образования. Углубившиеся процессы глобализации диктуют новые требования к вузам, в рамках соблюдения которых количество студентов, приезжающих в Россию из других стран для получения высшего образования, ежегодно увеличивается. Важным в этом аспекте становится процесс адаптации иностранных учащихся к жизни в другой стране, студенческой жизни. Приспособление к новой культурной среде, новому (русскому) языку общения, порою отличной от уже проверенной на личном опыте системе образования, достаточно сложным климатическим условиям, интернациональному характеру учебных групп и т.д. – все эти проблемы стоят перед учащимися-иностранцами. Необходимость их скорейшего решения определяет актуальность исследований в области методики преподавания русского языка как иностранного, предлагающей совокупность методов, приемов, форм и средств обучения, направленных на повышение эффективности обучения русскому языку приезжающих из других стран студентов и, как следствие, на ускорение и смягчение процесса адаптации иностранных учащихся к жизни в России.

Современная лингвистическая наука проявляет активный интерес к исследованию различных аспектов обучения русскому языку как иностранному. Рассмотрению сущности культуры русского народа, языка как национально-культурного феномена, социальных представлений о роли языка в жизни общества, психолингвистических вопросов изучения генетически отличного от родного языка, применению разнообразных дидактических средств на занятиях при обучении русскому языку как иностранному, обучению видам речевой деятельности и развитию коммуникативных умений иностранных студентов, проблемам понимания и восприятия речи, взаимосвязи языка и культуры и межкультурной коммуникации посвящены труды многих отечественных лингвистов и методистов: А.А. Акишиной, Т.М. Балыхиной, Л.А. Вербицкой, Е.М. Верещагина, В.В. Воробьева, Г.А. Китайгородской, В.Г. Костомарова, Е.И. Пассова, Ю.Е. Прохорова и мн. др.

Своеобразие культурного, социального и трудового опыта языка, без сомнения, отражается на лексической и грамматической номинации явлений и процессов в сочетаемости тех или иных значений. С помощью запечатлённой в языке совокупности знаний об окружающем мире реализуется коммуникативная и мыслительная функция любого национального языка. В процессе изучения нового иностранного языка учащийся неизбежно сталкивается с теми трудностями, которые предопределяются особенностями изучаемого языка и которые необходимо преодолеть для совершенствования уровня владения иностранным языком [1, 2].

Одной из проблем, с которой сталкиваются иностранцы при изучении русского языка, является разница письма и говорения. Проблема заключается не в тех буквах, которых нет в латинском алфавите, а в тех, которые существуют, но для иноязычных учащихся они обозначают совершенно другие звуки, что является причиной многих ошибок. Так, во многих языках наиболее распространенным из них является изменение русского **у** на испанский **u**, поэтому часто они пишут русское **и** вместо **у**. Сравните: *рубашка – рибашка, ручка – ричка* и др. Подобные ошибки вызывают и написание букв: д – g [г]; п – n [н]; р – p [п]; т – m [м] и др. Если эти же буквы в испанском языке пишутся курсивом, они совпадают в написании, что вносит очередные трудности в произношении: русский – испанский: *г – g [г]; п – n [н]; р – p [п]; т – m [м]* и др. В испанском языке слова читаются так же, как и пишутся, тогда как в русском языке буквы и звуки не совпадают, например, пишем: *господин, оно, города,* а произносим: *[ано], [гаспад´ин], [гарада]* и т.д. Барьером при изучении является также оглушение звонких согласных в конце или в середине слова перед глухим согласным, который приводит к совпадению в звучании слов: *кот – код, везти – вести, лес – лез* и др.

Постановка ударения в словах также вызывает немало проблем. Многие языки отличаются фиксированным ударением, например, во французском на последнем слоге, в чешском и латышском – на первом, в польском – на предпоследнем. Русский язык не может «похвастаться» такой стабильностью ударения: русское словесное ударение не только подвижное, но и разноместное. При этом в русском языке изменение формы слова может быть обусловлено изменением места ударения в том же слове, либо образованием нового слова (*до́ма – дома́, сне́га – снега́*), в то время как, например, вьетнамский язык отличает односложность любого слова.

Не все однозначно и при изучении русского языка франкоговорящими студентами. Довольно часто ударение в русском слове на том же слоге, что и во французском эквиваленте, но в русском слове в качестве указания на женский

род существительного слово приобретает окончание ***a,*** например: *côtelette – котлет**a**, catastrophe (f) – катастрофа,* и др. При отсутствии подобных явлений приспособления слова языком-реципиентом студенты в подобных словах могут легко и правильно ставить ударение. Иностранному студенту, знакомому с особенностями французской графики и французского произношения, следует учесть, что в русском языке в неударной позиции звук [о] редуцируется, тогда как во французском слове буква ***o*** произносится как [о] независимо от позиции в слове.

В испанском языке при произношении важно наличие знака ударения. Есть слова, которые пишутся одинаково, но ударение дает им совершенно другой смысл. Например: *'Que'* имеет значение «который», а *'Qu**é**'* означает «что»; *'Papa'* означает «картофель», а *'Pap**á**'* – «папа» и др. Тем не менее в испанском языке не все слова имеют акценты, его использование ограничено. Согласно правилам акцентуации, ударение падает 1) на предпоследний слог, если слово заканчивается на гласную букву, ***-n*** или ***-s***, например, manza'na; 2) на последний слог, если слово оканчивается на согласную, кроме ***-n, -s,*** например, can**t'**r, liber**t'**d; 3) в остальных случаях ставится графическое ударение: ***el*** core**z**'n, vendr**a'**, estac**i**'n и др. Кроме того, графическое ударение может использоваться также для различения омонимичных слов: *te* – «тебя», ***t**é'* **–** «чай», *solo* – «только», ***s**ó'lo* – «один» или «единственный» и др. По позиции ударения строятся и правила чтения. Зная правила акцентуации, в случае, если даже это слово вам совершенно не знакомо, вы сможете всегда правильно его прочитать. Сравните: *mágico (волшебный), difícil (трудно), canción (песня).*

Среди трудностей речевого восприятия следует назвать темп речи, интонацию – обязательные признаки звучащей речи. Интонация как совокупность речевых элементов для придания высказыванию смысловой нагрузки и эмоциональной окраски очень важна в межкультурной коммуникации. Интонация является элементом общения, осуществляет связь между предложениями в речи, помогает понять не только смысл высказывания, но и показывает настроение, чувства, передаваемые средствами эмотивной информации. Если сопоставим речь вьетнамцев, произносящих ее на родном языке, говорящих на испанском языке кубинцев, франкоговорящих и русскоговорящих, то увидим огромную разницу в мелодике речи, темпе речи, ритме, интенсивности, участвующих в выражении синтаксических значений и эмоционально-экспрессивной окраски интонирования в родных языках говорящих. Этим объясняются неточности в произнесении слов и, как следствие, в понимании смысла сказанного. Эмоции в русском языке передаются с помощью интонации, в то время как во вьетнамском интонацию передают определенные слова. Ср.: 1. *Он идёт на работу. – Anh ấy đang đi làm.* 2. *Он идёт на работу? – Anh ấy đang đi làm phải không?*

Испанский язык – один из мелодичных языков мира. Мелодичность языка достигается слитностью произнесения слов в предложении. Сложности вызывают и вопросительные предложения с вопросительным словом в начале предложения, которое в русском языке выделяется интонацией повышения тона голоса, а в испанском языке – понижением. В вопросительном предложении с общим вопросом, напротив, интонация в конце предложения повышается. В восклицательном предложении интонация вообще не повышается, а только к концу предложения понижается. Франкоговорящим также нелегко научиться русскому ударению. В отличие от русского языка, где в каждом слове есть ударение, во французском языке ударение ставится целой грамматической группе, где слова сливаются в одно цельное слово, выделенное интонацией. Кроме обычного ударения во французском языке есть так называемое усилительное ударение, которое падает на первый слог слова, то есть это слово особо выделяется. Если предложение длинное, оно обычно делится на две мелодические части. В первой части интонация поднимается, во второй части – падает. Например: *Mesdames sortez immediatement de cette pièce, elle est reservée pour la conférence du Président ce soir* [3, с. 316].

Интонационные конструкции русского и вьетнамского языков довольно резко отличаются. В отличие от русского языка, где интонация выполняет шесть функций, во вьетнамском языке – всего три. Наибольшие трудности для вьетнамцев в изучении русского языка представляют те функции, которых нет во вьетнамском языке. Одной из функций интонации во вьетнамском языке, как и в испанском, является создание гармонии и мелодичности в речи. В связи с этим вьетнамцы плохо имитируют русскую интонацию. Вьетнамский язык отличается от других языков наличием шести тонов: A1 – ровный, A2 – нисходящий плавный, B1 – восходящий, B2 – резко-нисходящий (короткий), C1 – нисходяще-восходящий (жесткий), C2 – восходящий прерывистый [4, с. 34]. Тон выполняет также лексическую функцию и заносится в словарь.

Особую сложность для многих иностранных учащихся представляет произношение слов, в частности сочетаний нескольких согласных, таких как *здр, встр, зв, сч, жд, вск* и др. Вьетнамским студентам, например, свойственно произносить вместо *[сютавась]* вместо *[чувствовать]*, *[иссизясь]* вместо *[исчезать]* и др. И долго им приходится учить одно из первых слов, которое они слышат по приезде в Россию, – *[здравствуйте],* где подряд идет три согласных, затем гласная и еще четыре согласных.

Для франкоговорящих учащихся затруднения вызывают произношение некоторых слов с конечной буквой **т**, например: *берет, балет, билет, букет, паркет, дебют, солдат, банкет, пакет.* Дело в том, что во французском языке буква t на конце слов не читается.

Фонетические трудности связаны также с непониманием значения некоторых букв, которых нет в родном языке, например: *ж, ц, щ* – во вьетнамском, французском, *ъ, ь* – в испанском, французском и во многих языках африканских стран. Особенно сложным является произношение букв с мягким знаком после звука [л]. Испаноговорящие учащиеся часто путают звуки [б] и [в], [з] и [с], так как в испанском языке они произносятся одинаково, например: *[бичер]* вм. *[вечер], [витва]* вм. *[битва], [вудэт]* вм. *[будет]* и др. Вьетнамцы же испытывают сложности при произнесении [т] в середине слова, [іа] или [іэ] – в начале слова, например, вместо слова *жидкость* они произносят *[жискэт'],* вместо слова *январь [з'ан'вар]* и т.п. Данная разница обусловлена сильными отличиями между фонетическими системами русского и вьетнамского языков, вызывающими заметные трудности у учащихся при обучении произношению. И, конечно же, основную ошибку в чтении или говорении дает произношение шипящих звуков. В испанском только один шипящий звук – это [ч]. В русском языке их четыре: [ж], [ш], [щ], [ч]. Для испанцев это один звук. Этим объясняется тот факт, что испаноговорящие студенты в словах *чашка, ночь, наш, чай, врач* произносят один звук между [щ] и [ч].

Особую роль в передаче знаний и ценностей между поколениями играет лексический состав языка. Лексика и семантика как подвижные, открытые и противоречивые системы отражают жизнь каждой нации во всем ее многообразии. Поскольку лексика языка обладает национально-культурным своеобразием, практическое овладение лексическим материалом русского и других языков вызывают определенные сложности для студентов-иностранцев, особенно при изучении рода существительных.

Рассмотрим, как передается в рассматриваемых языках значение рода существительных. Категория рода во вьетнамском языке отсутствует. Лишь по отношению к лицам и животным значение рода определяется, т.е. маркирует одушевленные существительные лексическим значением данного слова. Пол человека обозначается разными словами, например, *пи'* – девушка, *пат* – юноша; *qai* – девочка, *trai* – мальчик.

Во французском и испанском языках средний род отсутствует. Часто категории рода имен существительных в испанском, французском и русском языках не совпадают. Например, слова *драма, ваза, телеграмма* во французском относятся к мужскому роду, а в русском – к женскому, и, наоборот, слова *салат, адрес, душ* во французском языке женского рода, в русском – мужского. Испанский язык, как и французский, относит слова *статья, ваза, рыба* к мужскому роду, а русский – к женскому, и, наоборот, слова *стул, стол, салат* в испанском – это слова женского рода, а в русском – мужского.

При этом студентам, родным языком которых является французский язык, не составит большого труда определить род существительных *этаж, балкон, диван, телефон, душ, антресоль, телевизор, радио, кашпо, абажур, бра, антенна*, так как род многих из вышеназванных слов во французском и в русском языках совпадает.

Русский язык имеет давнюю историю заимствований из французского языка, многие слова активно функционируют в русском языке до сих пор, например: *бокал, шеф, редактор, артист, жилет, пальто, баланс, крем, атмосфера, ассорти, база, бал, инструктивный, артикль, багаж, бал, асфальт, аэропорт, пюре, кофе, капюшон, костюм и др.*

В определенной правилами русского языка категории рода иностранные учащиеся довольно часто встречают исключения из правил, которые вызывают затруднения в определении рода существительных. Например, *словарь* – существительное мужского рода, а *тетрадь* – женского рода, почему *папа мой*, а не *моя*, *кофе мой,* а не *моё* и т.п. Сложности вызывают, как правило, слова одного и того же склонения и рода, когда они оканчиваются на одну и ту же букву, но образуют различные формы множественного числа: *лес – леса, колос – колосья, бес – бесы* и т.п. Непонятны и словоформы: *пол**е** – пол**я** – нет пол**ей**, книг**а** – книг**и** – нет книг; ночь – в ноч**и'**, но дочь – в д**о'**чери* и т.п.

Известно, что падеж является формой изменения некоторых частей речи, выражающей отношение обозначаемого им предмета к другим предметам, признакам или процессам действительности в словосочетании или в предложении, одним из средств выражения синтаксической зависимости имени [5, с. 305]. Рассмотрим, как эта грамматическая категория реализуется в анализируемых языках.

Известно, что в русском языке шесть падежей, которые разделяются на прямой, именительный падеж, который используется для наименования предметов, процессов и явлений, и косвенные падежи – родительный, дательный, винительный, творительный и предложный.

Некоторые значения косвенных падежей вследствие обилия их значений в русском языке могут выражаться как падежными окончаниями, так и соответствующими предлогами. Например, родительный падеж – с предлогами, выражающими пространственные отношения: ***из** города, **от** здания, **до** университета* целевые: ***для** письма, **для** здоровья, **для** перевода,*. Дательный падеж – с предлогами, выражающими направление: ***к** дому, **к** метро* и др. Винительный падеж – с предлогами, которые выражают пространственные отношения: ***на** вокзал, **в** парк, **по** колено* и временные: ***в** месяц, **в** год, **в** день* и т.п.

Во вьетнамском языке отсутствует падежная система, в связи с этим вьетнамские студенты во многих случаях в русской речи, устной и письменной, забывают поставить существительное в нужном падеже. Во вьетнамском языке от-

ношения между словами в предложении выражаются аналитически с помощью предлогов или порядка слов [6, с. 674].

В испанском языке падежи есть только у местоимений, их два: дательный и винительный. Имена существительные не имеют падежей. Как и во вьетнамском языке, варианты отношений именных частей речи к другим словам, связанными с ними с помощью управления, в испанском языке также выражаются при помощи предлогов.

Рассмотрим это на примере существительного *брюки* (quan) на вьетнамском языке и существительного *рубашка* (camisa).

Русский – Вьетнамский – Испанский

И.п. – что – брюки – quan; рубашка – camisa

Р.п. – нет чего – нет брюк – khong co quan; нет рубашки – no hay camisa

Д.п. – к чему – к брюкам – voi quan; к рубашке – a la camisa

В.п. – вижу что – вижу брюки – nhin thay quan – вижу рубашку – veo la camisa

Т.п. – с чем – с брюками – cung quan; с чем – con camisa

П.п. – о чем – о брюках – nghi ve quan; – о чем – sobre la camisa

Во французском языке падежей нет. В отличие от русского языка, окончания существительных не меняются. Падежные формы передают предлоги и артикли, например, предлоги места, причины, времени, образа действия, принадлежности и др.

Остановимся на сложностях для иностранных учащихся при изучении и употреблении глаголов русского языка.

Нет ничего более странного для испаноговорящих, чем отсутствие глагола *быть* в настоящем времени. Это дает ощущение, по их мнению, что они «говорят бессмысленно». Испанский язык характеризуется также отсутствием категории вида глаголов, с помощью одного глагола они могут выразить законченное или незаконченное действие. В испанском языке три грамматических режима и 16 глагольных времен, однако глаголов значительно меньше. Законченное/незаконченное, повторяющееся/однократное, результативное/нерезультативное действия вызывают замешательство у тех, родным языком которых является испанский язык.

Особое затруднение вызывают у иностранных стажеров и студентов использование глаголов движения. В русском языке для обозначения движения пешком или на транспорте употребляются глаголы *идти-ходить* и глаголы *ехать-ездить*. В испанском языке есть один глагол **ir,** и не имеет значения, идет человек пешком, едет на машине или летит на самолете, употребляется все тот же глагол. То же самое происходит с остальными глаголами движения, такими как *лететь, плавать* и др. В испанском языке есть по одному глаголу для обозначения этих движений: *идти, ходить, ехать, ездить – ir; летать, лететь – volar; плавать, плыть – nadar* и др.

Французские глаголы движения имеют категорию времени, наклонения, вида. Три группы французских глаголов образуют простые и сложные времена. Сложные времена образуются с помощью таких вспомогательных глаголов, как *Avoir* – иметь, *Etre* – быть, *Venir* – приходить, *Aller* – идти. Простые времена образуются без вспомогательных глаголов. От групп глаголов зависят окончания инфинитива. Например, I группа глаголов имеет окончание – **er** *(manger),* II группа – **ir** *(obeir),* III группу составляют так называемые неправильные глаголы: *prendre* (брать), courir (бегать), faire (делать), attendre (ждать), perdre (терять).

Таким образом, отличия в фонетической системе, связях между словами в предложениях, видах глаголов; особенности русского словесного ударения; отсутствие Ь и Ъ знаков, функции которых трудно понять иностранцу, лексические трудности, обусловленные непониманием значений слов и звучащей речи, и мн. др. – все это вызывает большие сложности для иностранных учащихся при изучении русского языка. Зная об этих сложностях и учитывая в работе с иностранными учащимися, преподаватель может методически успешно строить свою работу.

Библиографический список

1. Исмагилова Х.Н. Особенности работы с французскими заимствованиями на занятиях РКИ. *Актуальные проблемы технических, естественных и гуманитарных наук*: материалы Международной научно-практической конференции. Уфа: УГНТУ, 2010.
2. Сулейманова А.К. *Тематико-терминологический словарь сочетаемости (бурение нефтяных и газовых скважин).* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Уфа, 1999.
3. Исмагилова Х.Н., Шонуби Р.Б. Сложности изучения русского языка для франкоговорящих студентов. *Духовные ценности и нравственный опыт цивилизаций в контексте XXI века*: материалы Международной научно-практической Интернет-конференции иностранных студентов, магистрантов и аспирантов. Уфа, 2017.
4. Мхитарян Т.Т. *Фонетика вьетнамского языка.* Москва: Издательство восточной литературы, 1959.
5. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: КомКнига, 2007.
6. Тхи Хонг Бак Лиен. Трудности вьетнамских студентов при обучении русскому языку. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015; № 5-4: 673 – 676.

References

1. Ismagilova H.N. Osobennosti raboty s francuzskimi zaimstvovaniyami na zanyatiyah RKI. *Aktual'nye problemy tehnicheskih, estestvennyh i gumanitarnyh nauk*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: UGNTU, 2010.
2. Sulejmanova A.K. *Tematiko-terminologicheskij slovar' sochetaemosti (burenie neftyanyh i gazovyh skvazhin).* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ufa, 1999.
3. Ismagilova H.N., Shonubi R.B. Slozhnosti izucheniya russkogo yazyka dlya frankogovoryaschih studentov. *Duhovnye cennosti i nravstvennyj opyt civilizacij v kontekste XXI veka*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj Internet-konferencii inostrannyh studentov, magistrantov i aspirantov. Ufa, 2017.
4. Mhitaryan T.T. *Fonetika v'etnamskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1959.
5. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: KomKniga, 2007.
6. Thi Hong Bak Lien. Trudnosti v'etnamskih studentov pri obuchenii russkomu yazyku. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2015; № 5-4: 673 – 676.

Статья поступила в редакцию 05.05.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00571

Kobiakova T.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: stimul.reprizent@yandex.ru*

Suntsova N.L., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail :sunc-nina@yandex.ru*

Yakovleva A.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: 222alina222@mail.ru*

LINGUISTIC MANIPULATIVE MODEL AS AN INFLUENCING MEANS IN INFOMEDIA. The article deals with the complex research of the mythologization process in infomedia. The objects of research are media texts, which were selected according to the typology of speech acts on the website "Group B". The subject of the research is a web mythologeme, regarded as a manipulative linguistic model, which has a number of features as follows information capacity, cohesiveness and entirety, presupposition, modality, integration and contradictory. Linguistic peculiarities of media discourse take an important part in the process of metaphorization and metonymyzation, in the development of the linguistic consciousness of a personality. In the present article these peculiarities are revealed with the help of descriptive and comparative- contrastive methods and media analysis. Ideologeme is also regarded as a linguo-cognitive unit, which is considered to be a component of a web mythologeme, its connection with a semantical structure of sociopolitical lexis is revealed. It is established in the research that mythologeme as a manipulative linguistic model is a system of language, discursive and conceptual signs being contradictive and to perceive them correctly a person is required to have a certain sociolinguistic experience.

Key words: **ideologeme, infomedia, concept, lexical unit, manipulative model, mythologeme.**

Т.И. Кобякова*, канд. пед. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: stimul.reprizent@yandex.ru*

Н.Л. Сунцова*, канд. филол. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: sunc-nina@yandex.ru*

А.Р. Яковлева*, канд. филол. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: 222alina222@mail.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МАНИПУЛЯТИВНАЯ МОДЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена комплексному исследованию процесса мифологизации информационной среды. Объектом исследования являются медиатексты, отобранные в соответствии с типологией речевых актов на Интернет-сайте «Группа Б.». Предмет исследования – сетевая мифологема как манипулятивная лингвистическая модель, обладающая рядом признаков, а именно информативностью, связностью и целостностью, пресуппозицией, модальностью, интеграцией и противоречивостью. С помощью описательного, сравнительно-сопоставительного методов и медиаанализа в статье раскрываются языковые особенности медиадискурса, играющие важную роль в метафоризации и метонимизации, в формировании языкового сознания личности. Также рассмотрена идеологема как знаковая лингвокогнитивная единица, являющаяся компонентом сетевой мифологемы, раскрыта ее взаимосвязь с семантической структурой общественно-политической лексики. В исследовании установлено, что мифологема как манипулятивная лингвистическая модель – система языковых, дискурсивных и когнитивных знаков, которым свойственна противоречивость, и для восприятия которых человеку необходим социолингвистический опыт.

Ключевые слова: **идеологема, информационная среда, концепт, лексема, манипулятивная модель, мифологема.**

Информационная среда, будучи медиатированной реальностью, предполагает многоканальный обмен информацией [1], т.е. идеальное пространство вертикально-горизонтально структурированных сетевых информационных источников. Особое место здесь занимает сеть Интернет, обладающая признаками массовой коммуникации. Именно сетевое общение оказывает огромное влияние на формирование массового сознания, которое рассматривается исследователями как мифологизированное, так как именно оно объясняет окружающий мир с точки зрения определенной идеологии. Пониманию сущности и специфики мифологизации информационной среды и мифологемы как структурной единицы миропонимания посвящены труды С.С. Аверинцева, А.Ф. Лосева, Е.М. Мелетинского, В.В. Иванова, В.Н. Топорова, И.М. Дьяконова, Е.А. Костюхина, В.В. Патерыкиной, К.К. Платонова. Особую значимость для настоящего исследования имеет работа П.С. Гуревича [2], в которой определена роль идеологии при мифологизации пространства, в том числе и информационного.

Предметом изучения в настоящей работе является информационная среда, а именно веб-сайт ВКонтакте – открытое сообщество «Группа Б.», количество зарегистрированных в нём участников – 4 6195 человек (данные на 19 ноября 2018 года). С помощью статистического анализа установлено: в среднем к каждому материалу коммуникаторов дано 660 (100%) комментариев, из них на русском языке 328 (49, 7%) текстов, которые и стали объектом исследования. Цель настоящей работы определена её научной новизной – выявление языковых единиц, способствующих формированию мифологемы, которая рассматривается авторами как структурная лингвистическая единица мифологизированного пространства, используемая в качестве лингвистической манипулятивной модели при формировании массового сознания в социальных сетях.

Сетевая мифологема, будучи информационным дискурсом, определена нами как выражение в речи коммуникативного события прежде всего через фоновые знания коммуникаторов. Собранные вместе слова в условиях социальных сетей дают сетевой текст, то есть сетевую мифологему, характерными признаками которой в сетевом общении становятся информативность как совокупность содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой категорий. Именно они обеспечивают связность и целостность сетевого текста и задают, во-первых, пресуппозиции – ситуативный фон (фоновые знания), без которого невозможно адекватно воспринять текст; во-вторых, субъективно-объективную модальность; в-третьих, интеграцию как залог последовательного осмысления информации текста. При этом средствами реализации интеграции являются ключевые слова текста, организующие ядро лингвистической модели и раскрывающие единый смысловой контекст через насыщенность различными языковыми и речевыми противоречиями (структурно-грамматическими, лексико-семантическими, прагматическими, стилистическими). Для идентификации данных противоречий применяется понятие аллофрония, введенное в лингвистику Б.Т. Ганеевым [3].

Особую роль в организации сетевой мифологемы играют информативные знаки, в совокупности отражающие ту или иную идеологию как социально-ценностную парадигму и являющиеся основой мировоззренческих позиций личности, которые отражены в её дискурсивно-мотивированной деятельности. При этом семиотическое проявляется во внутренней речи коммуникантов и подвержено воплощением идеи в действительность, т.е. в идеологеме.

Нам близко понимание идеологемы, обоснованное в трудах А.А. Мирошниченко [4]: разграничим две единицы – лингвему как индикатор лингвоидеологемы (лексема как языковой знак) и идеологему (концепт).

Концепт способствует восприятию, интерпретации и построению текстов и «возникает» в результате чувственного опыта, предметно-речевой деятельности человека, мыслительных операций с помощью языковых средств, вербализующих конкретный концепт, языкового знания. В структуре концепта закреплён социокультурный опыт, который отражён в лексическом значении лексемы [5, 6]. Содержание концепта представлено в семантике языковых единиц, в структуре предложений (высказываний) и текстов. Отсюда – реализуясь в языковой среде, он выступает как активизатор когнитивно-дискурсивной деятельности человека. Кроме того, для правильного восприятия и правильной интерпретации действительности помимо знания языка необходим определенный социокультурный опыт, т.е. фоновые знания о предметном мире. И в этом случае слово-концепт как минимизированный источник таких знаний становится ключевой единицей текста, а в некоторых случаях сам текст играет роль концепта и используется в информационной среде прежде всего с целью воздействия на массовое сознание (ср.: для достижения необходимого эффекта автор следующего газетного заголовка применяет трансформацию (буквализацию) известного выражения *'сыпать соль на рану'*, рассчитывая на его понимание читателями. ***Не сыпьте соль на трассу.*** *Может ли Москва вслед за Санкт-Петербургом обойтись без реагентов зимой* (https://www.gazeta.ru/social/2016/01/20/8032475.shtml).

Установлено, что в качестве идеологем, представленных в современных социальных сетях, актуальны, прежде всего, концепты политического характера. Их состав в информационной среде чаще всего представлен через аксиологические оппозиции, определяемые особенностями геополитической и экономической политики. И прежде всего, это (орфография и пунктуация в примерах дана в соответствии с первоисточниками):

– СВОЙ – ЧУЖОЙ (ср.: *В Башкорстане российская идентичность доминирует, этническая – уходит второй план; Руководство страны отказывается <...>национальный вопрос нивелировать и т.п.* (https://www.idelreal.org/a/29461493.html));

– субъективность – объективность. Концептуальная объективность идеологемы представлена в исходном текстовом материале, под которым авторы подразумевают первичную мифологему-текст (ср.: *В Башкортостане «чишминский мститель» получил 10 лет тюрьмы. Правозащитники отметили странности в поведении судьи. Состоялось долгожданное заседание дела «чишминского мстителя». Судебный процесс, который прошел фактически за месяц, вызывает у правозащитников непонимание и много вопросов. История о так называемом «чишминском мстителе» получила большой резонанс в Башкирии. Напомним, в прошлом году глава Чишминского района Флюр Уразметов вместе с родным братом несколько часов находился в плену у вооруженного местного жителя. Обвиняемым оказался Радик Мухаметзянов. Его обвинили по трем тяжким статьям: разбой, незаконное хранение оружия, лишение свободы глав администраций района и села – братьев Уразметовых*; ... (https://vk.com/wall201586261?offset=23640)). Субъективное отношение выражено в репликах-комментариях к исходному тексту с помощью качественных прилагательных с оценочным значением, глаголов в форме повелительного наклонения, имеющих призывное значение (ср.: *Если есть среди вас люди* ***умные*** *так делайте дела. Если есть среди вас люди* ***умные*** *так делайте дела. Чтоб потянулись люди башкирцы к вам. Будьте* ***умнее*** *и* ***мудрей*** *своего врага, так говорили воины. Не будьте теми глупцами которые положут свою жизнь вроде во благо своего народа. Если вы спортсмен (тренер) занимайтесь со своим народом продвигайте своего, не идите на поводу денег. Да не спорю берите себе других народцев но вкладывайте в своего он вам приведёт тысячи таких как он. Это касается любого человека от простого работника с профессиональной квалификацией и т.д. отдавайте себя республике стоя у станка берите наставника себе своего* (https://vk.com/wall201586261?offset=23640));

– рациональность – эмоциональность (чаще всего в информационном пространстве эта оппозиция представлена как противопоставление рационально-логичной информации и экспрессивной. Например, в текстах-комментариях семантическое пространство отражает оценочность эмоциональных межличностных отношений, ярким примером тому служит сетевой диалог. Например, исходная мифологема – рационально-логичная информация – документ, опубликованный *на портале правовой информации*: *Президент Владимир Путин подписал указ о передаче 100 процентов акций ОАО «Чеченнефтехимпром» (ЧНХП) Чеченской Республике* (https://yandex.ru/search/?lr=172&text=%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%8255%20%D0%92%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80%20%D0%9F). Комментаторы, интерпретируя заложенную в данном документе информацию, оценивают смысловое содержание: Потому что только умеем прислуживать кому не лень (отрицательная оценка) – Чеченцы молодцы своё не отдадут (положительная оценка);

– индивидуальное – общее; примером сетевой обобщённости служат все лексемы, образующие информационное пространство предыдущего исходного текста; индивидуальный характер имеет информация, изложенная в следующем комментарии к указанной выше исходной мифологеме: *Потому что нет настоящего руководителя Республики. Башнефть одно, Башкомснаббанк и*

т.д. Надо мои дорогие башкирцы учиться а не голословить здесь быт марионеткой в Руках других, не кичиться заняв должность, получив портфель. А заниматься реальной работой и именно во благо народа башкир, как чеченцы. Брат за брата. Да даже идя в Уфе я слышу и вижу как вы относитесь к своим башкирцам те же самые руководители. Как некоторые индивиды не зная русского стараются разговаривать на русском. Мне стыдно за таких зная свой родной язык вы хотите быть угодными другому народу? Это с точки зрения многих не красиво и невежественно. Вот я знаю свой язык плохо на уровень идеал я не вышел, но не стыдно даже с русским или с тем же татарином поговорить на нём. ЭТО и есть менталитет (и уважение к своему языку с этого всё и начинается тогда нас начнут и уважать и принимать и т.д. (https://vk.com/wall-70958470_200945).

Индивидуальность данному тексту придают, во-первых, личные местоимения *Я*, *МНЕ*, *НАС*; притяжательное местоимение глаголы *МОИ*, *СВОЕМУ*; глаголы в форме 1 лица, единственного числа *СЛЫШУ*, *ВИЖУ*, *ЗНАЮ*. И создаётся некая иллюзия значимой правоты комментария, однако он не отражает суть понятия 'менталитет', что в дальнейшем и приводит к ложному трактованию концепта, его номинализации как средства манипулирования сознанием.

Итак, концепт в информационной мифологеме выступает прежде всего в роли идеологемы. И в этом случае именно он и есть то связующее звено между мышлением и становлением речи коммуникаторов, так как является хранителем фоновых знаний, ассоциативно сконцентрированных в нём. В языке концепт реализован лексемой, имеющей внутреннюю форму, т.е. денотат как обозначение конкретной знаковой ситуации, и сигнификат – смысл знака – это та фоновая информация, которую знак несёт об обозначаемом. Отсюда возможность разной интерпретации дискурсивной информации информационной среды как способа её мифологизации.

Лексема как метафизический знак при мифологизации сетевого пространства прежде всего за счёт метафоризации переходит в разряд дискурсивного (речеинформативного) знака и закрепляется в виде символа, образа, схемы, понятия в языковом сознании личности (ср.: Огромное количество людей начало возвращаться к своим корням, к своей религии, которую веками исповедовали наши предки – в предложении смысловой акцент коммуникатор делает на метафорическое словосочетание к своим корням, подчёркивая свою принадлежность к конкретному этносу (корень – 'начало, происхождение' (https://www.google.com/search?q=)).

Особую роль при мифологизации сетевого пространства играет общественно-политическая метафора, представляющая собой наиболее распространённый вид особый вид языкового и речевого противоречия – аллофронии. В качестве примера активного использования общественно-политических метафор для создания эмоционального фона при описании политико-экономической действительности можно привести следующий сетевой текст: *Если и была какая-то* ***развилка на пути русской демократии****, о которой с горечью вспоминают как об упущенной возможности превратить сменяемость власти в норму, то это не 1996 год, когда* ***гражданское напряжение*** *было действительно велико и* ***мстительный коммунистический реванш*** *возможен, а 1999 год с его* ***искусственно созданным напряжением, политической паникой*** *и выдуманной* ***безальтернативностью*** *выбора* (https://carnegie.ru/commentary/80230).

Таким образом, мифологема как лингвистическая манипулятивная модель, активно используемая в социальных сетях, представляет собой систему знаков – языковых, дискурсивных и когнитивных. Языковому знаку свойственна противоречивость и изменчивость, которую следует расценивать как отражение внутреннего и внешнего мира. Для правильного восприятия такого языкового знака реципиенту необходим определенный социокультурный опыт.

В понимании авторов мифологема создает общую коммуникативную модель сетевого общения. Сетевая мифологема как лингвистическая модель, с одной стороны, представляет собой мега- или микротекст с семантическим (метафизическим) содержанием, явно или косвенно сконцентрированный вокруг конкретного концепта как маркера идеологемы; с другой – дискурс, то есть текст-интерпретация концепта (лингвемы) в коммуникативно-сетевом пространстве. Слово как информативный знак, обладающий денотатом значения, является инструментарием метафизической мифологемы, а приобретая признаки ситуативности (сигнификат значения), переходит в дискурсионно-когнитивный знак, составляющий основу сетевой мифологемы, одним из основных признаков, которой является манипулятивно-ситуативное массовое общение. Основными языковыми средствами манипуляции в этом случае выступают метафоризация и трансформация информативных концептов.

Библиографический список

1. Игнатов В.С. Информационное пространство. Структура и функции. *Известия высших учебных заведений*. Поволжский регион. Общественные науки. Социология. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-prostranstvo-struktura-i-funktsii
2. Гуревич П.С. *Социальная мифология*. Москва: Мысль, 1983.
3. Ганеев Б.Т. *Противоречия в языке и речи*. Уфа, 2004.
4. Мирошниченко А.А. *Лингво-идеологический анализ языка массовых коммуникаций*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 1996.
5. Иванов Н.В. *Символическая функция языка в аспектах семиогенеза и семиозиса*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2002.
6. Лихачёв Д.С. *Концептосфера русского языка*. Москва: Academia, 1997.
7. Галиуллина С.Д., Бреслер М.Г., Сулейманов А.Р., Кобякова Т.И., Герасимова Д.И., Сафина Е.А. *Ислам в Башкортостане: риски политизации:* монография. Под редакцией С.Д. Галиуллиной. Уфа: Информреклама, 2019; Ч. II.

References

1. Ignatov V.S. Informacionnoe prostranstvo. Struktura i funkcii. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij*. Povolzhskij region. Obschestvennye nauki. Sociologiya. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-prostranstvo-struktura-i-funktsii
2. Gurevich P.S. *Social'naya mifologiya*. Moskva: Mysl', 1983.
3. Ganeev B.T. *Protivorechiya v yazyke i rechi*. Ufa, 2004.
4. Miroshnichenko A.A. *Lingvo-ideologicheskij analiz yazyka massovyh kommunikacij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 1996.
5. Ivanov N.V. *Simvolicheskaya funkciya yazyka v aspektah semiogeneza i semiozisa*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2002.
6. Lihachev D.S. *Konceptosfera russkogo yazyka*. Moskva: Academia, 1997.
7. Galiullina S.D., Bresler M.G., Sulejmanov A.R., Kobyakova T.I., Gerasimova D.I., Safina E.A. *Islam v Bashkortostane: riski politizacii:* monografiya. Pod redakciej S.D. Galiullinoj. Ufa: Informreklama, 2019; Ch. II.

Статья поступила в редакцию 24.03.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00572

Lavrenteva A.S.*, postgraduate, Department of English Philology, Samara National Research University (Samara, Russia), E-mail: akarpova93@mail.ru*

SPECIFICATIONS OF LEXICAL CONTENT OF AMERICAN FILM TITLES OF 1990-1995. The article studies specifications of the lexical content of American films of 1990-1995, nominated for one of the most prestigious film awards "Oscar". The total volume of the analyzed material is 298 units. Modern linguistic research pays much attention to the phenomenon of titles: their classifications, features, and different approaches to study. For a long time, Soviet and Russian linguists, such as T.M. Nikolaeva, S.I. Gindin, I.I. Revzin, M.I. Otkupschikova, V.G. Gak, B.M. Gasparov, O.I. Moskalskaya, Z.Ya. Turaeva, E.A. Referovskaya, I.I. Kovtunov, V.A. Buchbinder, G.V. Yaeger, J.A. Zdorovo studied features and characteristics of titles. The name of the film contains linguistic, extralinguistic and socio-cultural significance. This article covers all the main and additional functions, characteristics, and features of film titles. In the research, the following thematic groups are identified: "military subjects" – 27%, "mystical phenomena" – 19%, "Biblical subjects" – 16%, "toponymic classes" – 12%, "abstract concepts" – 10%, "family ties" – 10%, "professional sphere of activity" – 6%. The obtained data allows to conclude that in the American cinema of the period of 1990-1995 is a huge demand and interest in religion, military affairs, the other world, mystical phenomena, information about interesting countries and uninhabited islands, family (relatives, friends and relatives) and work are still important for each person.

Key words: **film titles, academy Oscar award, American films 1990-1995, lexical classification, thematic groups, specifications of film titles, the role of film titles, functions of film titles, cultural linguistics, sociolinguistics.**

А.С. Лаврентьева*, аспирант, Самарский национально-исследовательский университет имени академика С.П. Королёва, г. Самара, E-mail: akarpova93@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ЛЕКСИЧЕСКОГО НАПОЛНЕНИЯ НАЗВАНИЙ АМЕРИКАНСКИХ КИНОФИЛЬМОВ 1990 – 1995 ГГ.

Данная статья посвящена специфике лексического наполнения американских кинофильмов 1990 – 1995 гг., номинированных на одну из самых престижных кинопремий – «Оскар». Общий объём проанализированного нами материала составил 298 единиц. Современные лингвистические исследования большое внимание уделяют феномену заглавия: их классификациям, особенностям, разным подходам к изучению. На протяжении длительного времени советские и российские лингвисты, такие как Т.М. Николаева, С.И. Гиндин, И.И. Ревзин, М.И. Откупщикова, В.Г. Гак, Б.М. Гаспаров, О.И. Москальская, З.Я. Тураева, Е.А. Реферовская, И.И. Ковтунова, В.А. Бухбиндер, Г.В. Ейгер, Ю.А. Здоровов изучали особенности и характеристики заглавий. Название кинофильма содержит в себе лингвистическую, экстралингвистическую и социокультурную значимость. Данная статья рассматривает все основные и дополнительные функции, характеристики, особенности киноназваний. В нашем научном исследовании были выявлены следующие тематические группы: «военная тематика» – 27%, «мистические явления» – 19%, «библейская тематика» – 16%, «топонимические классы» – 12%, «абстрактные понятия» – 10%, «семейные узы» – 10%, «профессиональная сфера деятельности» – 6%. Полученные нами данные позволяют сделать вывод о том, что в американском кинематографе периода 1990 – 1995 гг. был огромный спрос и заинтересованность человека в религии, военном деле, потустороннем мире, мистических явлениях, информации об интересных странах и необитаемых островах. Важным для любого человека по-прежнему оставалась семья (родные, близкие, друзья и родственники) и работа.

Ключевые слова: **названия кинофильмов, кинопремия «Оскар», американские кинофильмы 1990 – 1995 гг., лексическая классификация, тематические группы, специфика названий кинофильмов, роль кинозаглавия, функции кинозаглавия, лингвокультурология, социолингвистика.**

Одна из основополагающих целей кинозаголовка – привлечь внимание зрителя к фильму, сформировать желание пойти в кинотеатр, обеспечить невероятный кассовый сбор команде профессионалов, долгое время работавших над созданием этого произведения. Крайне часто мы не находим прямой связи заголовка с содержанием фильма или же эта связь может и вовсе отсутствовать. Заголовок на афише превращается в своеобразную рекламу актёров, режиссёров, сценаристов и постановщиков, бюджета кинофильма и ожидания грандиозных кассовых сборов [1, с. 173].

Заглавие является обязательным компонентом художественного произведения, который служит его отличительным признаком, которому необходимо выразить и донести до реципиента главную идею и установить контакт с потенциальным читателем, зрителем или слушателем. Заглавие обязано обладать определённой притягательной силой, чтобы привлечь наше внимание, заинтересовать и убедить в необходимости дальнейшего ознакомления с художественным, публицистическим, поэтическим или рекламным произведением.

Заглавие играет крайне важную роль на всех этапах восприятия кинофильма: до просмотра и ознакомления с сюжетом, во время просмотра киноленты, после просмотра материала. В зависимости от этапа на первый план выступают одни функции, а на второй план отходят совершенно другие. Заголовок может затрагивать не только рациональную, но и эмоциональную сторону мышления зрителя, слушателя или читателя, что приводит к осуществлению авторского замысла и достижению авторских идей [2, с. 5].

Заголовок берёт на себя важные функции в тексте. Он выполняет номинативную, коммуникативную, рекламную функции [3, с. 13].

В целом, опираясь на результаты научных трудов и научную литературу, заголовок должен соответствовать ряду следующих требований:

- информативность;
- соответствие основному смыслу текста;
- отражение авторского отношения к содержанию;
- краткость;
- стилистическая выразительность [4, с. 41].

Таким образом, специфика заглавия также заключается в том, что, являясь неотъемлемой частью художественного, поэтического, публицистического или рекламного произведения, оно при этом не принадлежит ему безраздельно. С одной стороны, заглавие всегда соприкасается с миром за пределами текста, а с другой, – с самим текстом, маркируя его формальное начало. Благодаря такому пограничному положению «заглавие служит соединительным звеном между текстом и внешней по отношению к нему действительностью» [5, с. 12].

Особый статус заглавия обусловлен закреплённой сильной позицией, которую оно занимает в структуре всего произведения, выполняя при этом функцию смыслового ядра [6, с. 3]. Заглавие обладает особыми структурными, содержательными, функциональными и прагматическими параметрами, которые призваны обеспечить сиюминутный эффект, рассчитанный на возбуждение интереса у зрителей, слушателей или читателей.

Изучение заглавий – динамично и плодотворно развивающийся раздел в лингвистике, лингвокультурологии, теории перевода, социолингвистике, языкознании и литературоведении. Многие выдающиеся зарубежные, советские и российские учёные-лингвисты внесли свой вклад в развитие данной проблематики. Заглавия могут рассматриваться с разных точек зрения. Могут анализироваться их структурные особенности, лингвистические характеристики; стилистические приёмы и средства создания заглавий; различные способы их классификации; связь заглавия с тем или иным жанром; прецедентные феномены; концепты и национальные концептосферы; заголовки как часть малоформатных текстов; заголовок как часть публицистического стиля.

В данной статье мы проанализируем лексическое наполнение заглавий американских кинофильмов 1990 – 1995 гг., номинированных на одну из самых престижных кинопремий – «Оскар». Общий объём нашего материала составил 298 единиц. В рамках научной статьи будут сформированы самые частотные тематические группы в отобранных нами киноназваниях.

Т.М. Николаева, С.И. Гиндин, И.И. Ревзин, М.И. Откупщикова, И.Р. Гальперин, В.Г. Гак, Б.М. Гаспаров, О.И. Москальская, З.Я. Тураева, Е.А. Реферовская, И.И. Ковтунова, В.А. Бухбиндер, Г.В. Ейгер, Ю.А. Здоровов и многие другие были заняты в области лингвистики текста и анализа заголовков или заглавий.

Все лексические единицы принимают участие в организации языкового строя и пространства. Слова или, выражаясь более научным языком, лексемы неразрывно связаны друг с другом как парадигматическими, так и синтагматическими отношениями, т.е. как отношениями выбора, так и отношениями сочетаемости друг с другом. При таком взаимодействии образуется лексическая система (а поскольку нас слова интересуют прежде всего как носители лексических значений, или семантем, то иногда говорят о лексико-семантической системе) [7, с. 7].

Правда, нужно учитывать, что лексическая система существенно отличается от системы фонологической, морфологической и синтаксической, потому что она содержит в своём составе трудно исчисляемое множество слов и фразеологизмов. Она открыта для внешних воздействий, чутко отражая всесторонние запросы человеческой практики, повседневно включая в свой состав новые слова и их новые значения, отказываясь вместе с тем от устаревших слов или же их значений.

Таким образом, наша выборка была разделена на следующие тематические группы:

- военная тематика;
- мистические явления;
- библейская тематика;
- топонимические классы;
- абстрактные понятия;
- семейные узы;
- профессиональная сфера деятельности.

В ходе нашего научного исследования было установлено, что чаще всего в заголовках присутствует военная лексика. Это связано с тем, что в кинематографе появился не так давно введённый в обиход термин «военный фильм». Для того чтобы привлечь внимание зрителей к данному роду кинофильмов, авторы и создают заголовки, используя военную тематику. Данная категория представлена следующими лексемами и дериватами: *«битва», «гибель», «вторжение», «воин», «враг», «оружие/орудие», «кровь», «мятеж», «завоеватель», «армейские звания», «военная терминология», «последний»*. Приведём ряд примеров.

Steel Magnolias – «Стальные магнолии», Lethal Weapon 2 – «Смертельное оружие 2», Crack USA: County Under Siege – «Вторжение в США: Штат в осаде», The Hunt for Red October – «Охота за Красным Октябрем», Building Bombs– «Создание бомб», Burning Down Tomorrow – «Уничтожение будущего», Under Siege – «В осаде», In the Line of Fire – «На линии огня», The War Room – «Военная комната», Defending Our Lives– «Защищая наши жизни», Bullets over Broadway – «Пули над Бродвеем», School of the Americas Assassins – «Школа американских убийц», Blue Steel – «Голубая сталь», The Final Sanction – «Последний приказ», The Fourth War – «Четвёртая война», Guns – «Два ствола», Spaced Invaders – «Завоеватели из космоса».

Также тематическая группа мистических явлений крайне часто встречается в заголовках английских и американских фильмов. Мистический фильм (триллер, ужасы или драма) – жанр кинематографа, художественное произведение, сюжет в котором построен на столкновении героев с чем-то непонятным, мистическим, таинственным или загадочным. Часто речь идёт об оккультизме, потусторонних силах и колдовстве. Данная категории представлена следующими лексемами и дериватами: *«магия», «чудеса», «чары», «предсказания», «сказки», «феи», «эльфы», «ведьмы», «колдуньи и колдуны», «демоны», «русалки», «духи», «призраки», «драконы», «джинны», «приведения», «вампиры», «зомби», «оборотни», «монстры», «чудовища»*.

Ghost – «Привидение», Cape Fear – «Мыс страха», Enchanted April – «Колдовской апрель», Alien 3 – «Чужой 3», Death Becomes Her – «Смерть ей к лицу», Shadowlands – «Страна теней», Interview with vampire – «Интервью с вампиром», Pulp Fiction– «Криминальное чтиво», The Exorcist III – «Изгоняющий дьявола III», Ghost Dad – «Папа-призрак», Ghosts can't do it – «Призраки этого не делают», The Witchers – «Ведьмы», Witchcrafy II: The Temptress – «Колдовство 2: Искусительница», Dracula – «Дракула».

Частое использование мистических терминов в кинозаголовках связано в первую очередь с модой на мистическое кино. Люди всё большую заинтересованность проявляют к сверхъестественным явлениям, направленным на связь с потусторонним миром и сверхъестественными силами. Целью заголовков с мистической тематикой является оказание непосредственной связи зрителей с потусторонним миром.

Следующая тематическая группа киноназваний представлена библейской тематикой, которая встречается в заголовках фильмов не так уж и часто. Данная немногочисленная категории представлена такими лексемами и дериватами, как *«дьявол», «демон», «Люцифер», «ад», «рай», «покой», «небеса», «преисподняя», «ангел», «Бог», «Господь»*. Эти лексемы и дериваты отразились в следующих кинозаглавиях:

The Godfather: Part III – «Крестный отец 3», Terminator 2: Judgment Day – «Терминатор 2: Судный день», A Little Vicious – «Небольшой порок», The Nightmare Before Christmas – «Кошмар перед Рождеством», The Monk and the Fish – «Монах и рыбка», Almost an Angel – «Почти Ангел», Angel Town – «Город ангелов», Blind Faith – «Слепая вера», The Exorcist III – «Изгоняющий дьявола III», Girlfriend from Hell – «Подружка из ада», I Love You to Death – «Люблю тебя до смерти", I Come in Peace – «Ангел тьмы», My Blue Heaven – «Мой голубой рай».

Основная задача авторов при написании и создании данного вида заголовков – привлечь внимание зрителя и заинтересовать его. Именно поэтому библейская тематика также включается в заголовки массового и кино- и арт-хауса, хотя при этом религиозный компонент клишируется, приближаясь по прагматическому воздействию к мистическому.

Ещё одна объёмная тематическая группа – топонимические классы. Топонимика – наука, которая занимается изучением географических названий, их происхождением, смысловым значением, развитием, современным состоянием и произношением [8, с. 14]. С точки зрения лингвистики, топонимы – это в первую очередь слова. Они представляют собой целый пласт языка и отражают историю его становления и развития.

Топонимия – важный источник для исследования истории языка (истории лексикологии, диалектологии, этимологии), так как некоторые топонимы устойчиво сохраняют архаизмы и диалектизмы, часто восходят к языкам – субстратам народов, живших на данной территории [9, с. 59]. Приведём примеры, относящиеся к данной тематической группе:

The Bridges of Madison County – «Мосты округа Мэдисон», Canadian Bacon – «Канадский бекон», Escape to Witch Mountain – «Ведьмина гора», Forget Paris – «Забыть Париж», French Kiss – «Французский поцелуй», Friendship's Field – «Поле дружбы», The Hills Have Eyes – «У холмов есть глаза», Jefferson in Paris – «Джефферсон в Париже», A Kid in King Arthur's Court – «Первый рыцарь при дворе короля Артура», Leaving Las Vegas – «Покидая Лас-Вегас», The Living Sea – «Живой океан», Magic Island – «Волшебный остров», New Jersey Drive – «Дела в Нью-Джерси», Vampire in Brooklyn – «Вампир в Бруклине», Village of the Damned – «Деревня проклятых».

Среди топонимов выделяется несколько основных классов, называющих формы рельефа (наименования гор, вершин, равнин, впадин, пещер, оврагов); названия подземных природных образований (пропасти, пещеры и гроты); названия всех водных объектов (рек, ручьёв, прудов, озёр, океанов, морей, заливов, проливов); класс топонимов, рассматривающий названия рощ, парков и лесов; топонимический класс, включающий названия транспортных путей и развязок; класс топонимов, связанный с внутригородскими объектами (переулки, площади, улицы, проспекты); топонимический класс, включающий в себя названия любых населённых пунктов; класс топонимов, указывающий на названия городов [10, с. 23].

Следующая группа представлена абстрактными понятиями. Абстрактные понятия – высшая форма абстракции, но связанная с примитивной чувственной абстракцией. Начиная с одних чувственных свойств и выделения других чувственных свойств, абстракция переходит от чувственных свойств предмета и выделения его нечувственных свойств, выраженных в отвлеченных абстрактных понятиях. Поэтому мысль может через отношения между предметами выявить их абстрактные свойства. Абстракция в своих высших формах является результатом раскрытия всё более существенных свойств вещей и явлений через их связи и отношения. Приведём примеры абстрактных понятий в заголовках американских кинофильмов 1990 – 1995 гг.

The Paper – «Газета», Speed – «Скорость», On Hope – «Надежда», Blue Sky – «Голубое небо», Fearless – «Бесстрашный», The Piano – «Пианино», The Fugitive – «Беглец», Toys – «Игрушки», Unforgiven – «Непрощённый», Longtime Companion – «Близкий друг», Goodfellas – «Славные парни», Glory – «Слава», Parenthood – «Родители», Music Box – «Музыкальная шкатулка», Work Experience – «Опыт работы», The Player – «Игрок».

Абстрактные понятия несут большой ассоциативный заряд, так как их часто видят в сохранившихся в подсознательном слое психики архетипах. Архетипы – элементы коллективного бессознательного. Представляют собой врождённые диспозиции, обусловливающие появление у конкретного индивида определённых мыслей, представлений, отношений, действий.

Семейные связи, узы и отношения также нашли своё отражение в названиях американских кинофильмов. В следующих заглавиях присутствуют примеры из данной тематической группы.

The Addams Family – «Семейка Аддамс», Brother Future – «Братское будущее», The Butcher's Wife – «Жена мясника», Don't Tell Mom the Babysitter's Dead – «Не говори маме, что няня умерла», Father of the Bride – «Отец невесты», Not Without My Daughter – «Только не без моей дочери», B?b?'s Kids – «Дети Биби», Children of the Corn II: The Final Sacrifice – «Дети кукурузы 2: Последняя жертва», Husbands and Wives – «Мужья и жёны», Mom and Dad Save the World – «Мама и папа, спасите мир!», My Cousin Vinny – «Мой кузен Винни», Sister Act – «Сестричка, действуй!», On the Name of the Father – «Во имя отца», Son in Law – «Зятёк», Son of the Pink Panther – «Сын розовой пантеры», Super Mario Bros. – «Супербратья Марио».

Завершает нашу классификацию тематических групп группа киноназваний, относящихся к профессиональной среде или к профессиональному роду деятельности/занятости. Приведём примеры, относящиеся к данной тематической группе:

One Good Cop – «Правосудие одиночки», Puppet Master II – «Повелитель кукол 2», Puppet Master III: Toulon's Revenge – «Повелитель кукол 3: Месть Тулона», Bad Lieutenant – «Плохой лейтенант», The Bodyguard – «Телохранитель», Captain Ron – «Капитан Рон», The Lawnmower Man – «Газонокосильщик», Medicine Man – «Знахарь», Universal Soldier – «Универсальный солдат».

Подводя итог нашей лексической классификации, можно сделать вывод, что наиболее многочисленная группа – тематическая группа, связанная с военной сферой, что подтверждается количественными данными (80 киноназваний, или 27% от общего числа проанализированных нами кино заглавий). Следующая главенствующая группа – мистические явления (58 заголовков, или 19%). К этой группе близки названия кинофильмов с религиозной тематикой (49 единиц, или 16%). Тематические группы с топонимическими классами (34 киноназвания, что составляет 12%) и семейными отношениями (30 кинозаголовков, или 10%) примерно одинаковые в процентном соотношении. Замыкают классификацию названия, в которых присутствуют абстрактные понятия (27 единиц, или 10%) и названия кинофильмов, в которых присутствует указание на профессиональный род деятельности человека (20 названий американских кинофильмов, что приравнивается к 6%). Полученные нами данные позволяют сделать вывод о том, что в американском кинематографе периода 1990 – 1995 гг. был огромный спрос и заинтересованность человека в религии, военном деле, потустороннем мире, мистических явлениях, информации об интересных странах и необитаемых островах. Важным для любого человека по-прежнему оставалась семья (родные, близкие, друзья и родственники) и работа.

Библиографический список

1. Кожина Н.А. Заглавие художественного произведения: онтология, функции, параметры типологии. *Проблемы структурной лингвистики*: сборник научных трудов АН СССР ИРЯ. Москва: Наука, 1988: 167 – 183.
2. Солганик Г.Я. Публицистика как искусство слова. *Поэтика публицистики*. Москва: Издательство МГУ, 1990: 3 – 9.
3. Фоменко И.В. Заглавие литературно-художественного текста как филологическая проблема. *Лексические единицы и организация структуры литературного текста*: сборник научных трудов. Калинин, 1983: 84 – 99.
4. Барнацкая А.А. Приемы прагматизации заглавия. *Логико-семантические и прагматические проблемы текста*: межвузовский сборник научных трудов. Красноярск, 1990: 38 – 47.
5. Коваленко А.Н. *Заголовок англоязычного журнального микротекста-сообщения: структура, семантика, прагматика (на материале еженедельника Newsweek)*. Автореферат диссертации …. кандидата филологических наук. Киев, 2002.
6. Асратян З.Д. Роль заглавия в англоязычном художественном произведении. *Вестник Брянского государственного университета. Языкознание*. Брянск, 2017: 1 – 5.
7. Перкас С.В. Топонимы-американизмы и их стилистические использования: опыт лингвострановедческого анализа. *Иностранные языки в школе*. 1979; № 2: 71 – 75.
8. Суртаева А.В. *Заглавие художественного текста как элемент его информационной структуры (на материале заглавий англоязычных художественных произведений XX – XXI вв.)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2012.
9. Березович Е.Л. Этнолингвистическая проблематика в работах по ономастике. *Гуманитарные науки*. 2009; № 13: 53 – 64.
10. Лебедева Е.С. Уроки ономастики: научный поиск и творчество учащихся. *Русский язык в школе*. 2010; № 2: 22 – 25.

References

1. Kozhina N.A. Zaglavie hudozhestvennogo proizvedeniya: ontologiya, funkcii, parametry tipologii. *Problemy strukturnoj lingvistiki*: sbornik nauchnyh trudov AN SSSR IRYa. Moskva: Nauka, 1988: 167 – 183.
2. Solganik G.Ya. Publicistika kak iskusstvo slova. *Po`etika publicistiki*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1990: 3 – 9.
3. Fomenko I.V. Zaglavie literaturno-hudozhestvennogo teksta kak filologicheskaya problema. *Leksicheskie edinicy i organizaciya struktury literaturnogo teksta*: sbornik nauchnyh trudov. Kalinin, 1983: 84 – 99.
4. Barnackaya A.A. Priemy pragmatizacii zaglaviya. *Logiko-semanticheskie i pragmaticheskie problemy teksta*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Krasnoyarsk, 1990: 38 – 47.
5. Kovalenko A.N. *Zagolovok angloyazychnogo zhurnal'nogo mikroteksta-soobscheniya: struktura, semantika, pragmatika (na materiale ezhenedel'nika Newsweek)*. Avtoreferat dissertacii …. kandidata filologicheskih nauk. Kiev, 2002.
6. Asratyan Z.D. Rol' zaglaviya v angloyazychnom hudozhestvennom proizvedenii. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta. Yazykoznanie*. Bryansk, 2017: 1 – 5.
7. Perkas S.V. Toponimy-amerikanizmy i ih stilisticheskie ispol'zovaniya: opyt lingvostranovedcheskogo analiza. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1979; № 2: 71 – 75.
8. Surtaeva A.V. *Zaglavie hudozhestvennogo teksta kak `element ego informacionnoj struktury (na materiale zaglavij angloyazychnyh hudozhestvennyh proizvedenij XX – XXI vv.)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
9. Berezovich E.L. `Etnolingvisticheskaya problematika v rabotah po onomastike. *Gumanitarnye nauki*. 2009; № 13: 53 – 64.
10. Lebedeva E.S. Uroki onomastiki: nauchnyj poisk i tvorchestvo uchaschihsya. *Russkij yazyk v shkole*. 2010; № 2: 22 – 25.

Статья поступила в редакцию 28.04.20

УДК 82 (09) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00573

***Markina P.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Henan University (Kaifeng China), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: pvmarkina@mail.ru*

SOUNDSPHERE IN "CAVALRY" BY I.E. BABEL. The article reveals the importance of the components of the sound world in the most famous novel "Cavalry" by I. Babel. The sound sphere in the novel of the writer is a special language, the signs of which are built into a system of various markers that allow to understand Babel's poetics as a game. The sound world consists of discrete and non-discrete sounds, human and non-human sounds, positive and negative sounds, sounds forming oppositions "somebody's" – "the auther's", "wild" – "cultural", etc. The possibility of rating marking is complicated by the author's attitude to carnivalization and playing often in the strategy of spoiling everything a professional liar – trickster. All this allows to understand the mythopoetic features of Babel's work, as well as the works of other writers of the so-called Odessa school, as a neo-mythological text.

Key words: **Russian literature, I. E. Babel, sound sphere, games poetic, carnival culture, tricksterism, mythopoetic, neomythological text.**

***П.В. Маркина,** канд. филол. наук, Хэнаньский университет, г. Кайфен, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: pvmarkina@mail.ru*

СОНОСФЕРА В «КОНАРМИИ» И.Э. БАБЕЛЯ

В статье раскрывается значимость звукового мира в произведении «Конармия» И. Бабеля. Соносфера в романе писателя представляет собой особый язык, знаки которого выстраиваются в систему различных маркеров, позволяющих осмыслить поэтику Бабеля как игровую. Звуковой мир складывается из звуков дискретных и недискретных, человеческих и нечеловеческих, положительных и отрицательных, выстраивающих оппозиции «свое – чужое», «дикое – культурное» и т.д. Возможность оценочной маркировки осложняется авторской установкой на карнавализацию и игру, часто в стратегии все портящего трикстера. Все это позволяет осмыслить мифопоэтические особенности творчества Бабеля и произведений других писателей так называемой одесской школы как неомифологический текст.

Ключевые слова: **русская литература, И.Э. Бабель, соносфера, игровая поэтика, карнавальная культура, трикстерство, мифопоэтика, неомифологический текст.**

Тексты Исаака Бабеля на протяжении долгого времени удерживают внимание критиков и литературоведов. Современные переиздания свидетельствуют о неослабевающем интересе читателей и исследователей. Уже в 1928 году в издательстве «Academia» вышел сборник, посвященный изучению творчества писателя. Затем после реабилитации Бабеля (во многом стараниями А.Н. Пирожковой) произошло его второе открытие, волна новых публикаций и исследований.

Многие имена навсегда связаны с писателем: И.А. Смирин, Л.Я. Лившиц, Ф.М. Левин, У.М. Спектор, Е.И. Погорельская С.Н. Поварцов, А.Ю. Розенбойм, Г. Белая, Л. Поляк, И.Н. Сухих, Ш. Маркиш, А. Жолковский, М. Ямпольский, Е. Добренко, В. Эйдинова, И. А. Есаулов, Ю. Щеглов и др. Опубликованы десятки монографий. Проходят научные конференции и чтения, приуроченные к юбилейным датам. Выходят новые статьи в России и за рубежом, защищаются диссертации. Все это свидетельствует об острой актуальности творчества Бабеля. Кроме того, остается еще много неисследованного.

Детально освещен историко-биографический аспект творчества Бабеля, в том числе и национальная составляющая, есть и серьезные монографические исследования поэтики. Множество работ посвящено стилю. Объясняется отличие Бабеля импрессионистическим (заостряющим и выделяющим то, что наиболее поражало) подходом автора к материалу.

Несмотря на ряд добротных исследований жизни и творчества писателя, загадка Бабеля еще не отгадана. Так, к примеру, одна из них стала работа писателя в ЧК, однако современные исследователи приходят к мысли, что это мистификация, которая порождена самим Бабелем, любившим хорошую шутку. Ведь ни в одном списке сотрудников его фамилия не найдена. Перспективными остаются исследования творческого диалога Бабеля с другими писателями и деятелями культуры его эпохи, а также многие иные вопросы.

Всеми признано, что поэтика Бабеля строится на антитезах. В основании поэтики положен гротеск [1]. Мир художественных текстов Бабеля – это вывернутый мир, мир наизнанку [2]. Здесь все размолото и перемешано, нет ценностной ориентации. В конармейском цикле картина разъятого мира явлена буквально: черепки священных сосудов валяются на полу жилища вместе с калом, листки Евангелия и мертвые тела покрывают поле. То, что Юрий Олеша назвал «выгребной ямой тысячелетий», стало у Бабеля плоскостью обломков и остатков мира живого и неживого.

Не осталось границ и условностей между ценностным и непоэтичным, низовым, скрываемым. Нет запретов и стыда, нет сдерживающих условностей культуры. Законы поэтики связывают с воплощенной телесностью, даже шокирующей откровенностью и кощунством.

Гибель старого мира осмысливали по-разному, например, в образах заката. В письмах (6.8.20. Хотин) Бабель охарактеризовал ощущение себя как пребывание на «большой, не прекращающейся панихиде» (тексты Бабеля здесь и далее цитируются по [3] с указанием номера тома и страниц). В то же время катастрофичность бытия Бабелем осмысливается в неомифологической прозе и различных жизнетворческих мистификациях.

В «Воспоминаниях о Бабеле» Фазиль Искандер называет свою часть книги «Могучее веселье Бабеля», а Лев Славин пишет о том, как Бабель сказал, что стиль эпохи заключается «в мужестве, в сдержанности, он полон огня, страсти, силы, веселья» [4]. Неожиданное появление последнего слова, плохо сочетающегося с первыми, с самой эпохой гражданской войны, позволяет говорить об игровой поэтике и карнавале (в понимании М.М. Бахтина).

В той же книге воспоминаний К. Паустовский отмечает, что все, кто видел Бабеля за работой, поражались «печальным его лицом и его особенным выражением доброты и горя». Ранние «смешные» рассказы Зощенко, написанные человеком с сильной депрессией, почти того же порядка. Установка на игру и шутку являлась поведенческой и творческой стратегией. По воспоминаниям А.Н. Пирожковой, Бабель утверждал, что человек рожден для веселья и наслаждения жизнью. Всё это вместе позволяет понять художественный метод писателя как травестирование известных сюжетов.

Одним из способов создания такого литературного мира становится использование трикстера [5]. Этот тип героя нарушает все запреты, он соотносится с маргинальной группой угнетенных: если я не могу победить, то буду пакостить, играть не по правилам. Он содействует тому, чтобы в мире не осталось сакральности. Это психопомп и медиатор, способствующий переходу.

Такой подход к материалу принимается не всеми: если «Одесские рассказы» можно оправдать спецификой пространства свободного города у моря с торжествующим Беней Криком, то циклы о гражданской войне плохо вписываются в игровую парадигму. Возникает сопротивление материала, замеченное уже современниками (например, С. Буденый резко негативно отнесся к «Конармии»).

Хотя традиционно «Конармию» пытались встроить в один ряд с «Чапаевым» Д. Фурманова и «Железным потоком» А. Серафимовича, а отличительные черты прозы И. Бабеля осмысливали в качестве идеологических недостатков целостного изображения истории Первой Конной, так как главной задачей цикла понимали создание образов бойцов. Однако отмеченная «фрагментарность» прозы автора «Одесских рассказов» вряд ли может быть рассмотрена как непрофессионализм писателя. Теперь уже Бабеля не рассматривают с оговорками в конце канонизированного списка после А. Серафимовича, Д. Фурманова, А. Фадеева, Вс. Иванова и других.

Таким образом, в современном литературоведении наметилось существенное переосмысление творчества писателя, ряд исследователей подошли к анализу игровой поэтики и рассмотрению жизненных мистификаций. Современные исследования осуществляют анализ всего творческого комплекса текстов, а не отдельных образов и мотивов. С этих позиций необходимо по-новому взглянуть на парадигму звукового мира в творчестве Бабеля.

Проходящая через все тексты карнавальная стратегия тесно связана с южным городским текстом, волновавшим Бабеля. Сам пространственный текст до сих пор продолжают воспринимать сквозь призму поэтики южнорусской школы, в то время как пыльная Одесса Пушкина еще была далека от карнавала. Даже «Белеет парус одинокий» В.П. Катаева не поколебал сложившийся устойчивый миф об Одессе.

Анализируя тексты И. Бабеля, критики и литературоведы обращали внимание на звуковую организацию текста, когда при помощи тех или иных речевых звуков создавалось впечатление наличия в изображаемом мире акустических эффектов. Однако в целостную картину мира, вписанную в игровую стратегию, соносфера Бабеля еще не выстраивалась. Те звуки, которые слышит рассказчик или персонаж, которые посредством высказывания «слышит» читатель, создают звуковой мир текстов писателя-одессита. Пространственная характеристика Бабеля становится особым знаком карнавала.

Звуковой мир прозы Бабеля, как неоднократно отмечали исследователи, отличается резкостью и насыщенностью. В разных текстах (тематически или пространственно маркированных) он неоднороден. Соносфера «Конармии» колеблется от какофонии боя до полной тишины, связанной, например, с осознанным желанием ничего не слышать, отгородившись от мира. К примеру, в «Берестечке»: «Жители заложили ставни железными палками, и тишина, полновластная тишина взошла на местечковый свой трон» [3, II, с. 120]. Религиозное семантическое поле хасидизма, соотнесенное с понятиями покоя и субботы, окрашивает своими коннотациями значимое отсутствие.

Тишина становится ощутимой пришлыми персонажами, она преподносится рассказчиком как явление, управляемое местными жителями, нечто, способное поглотить громкий звук какофонического марша: «Мы прослушали песню молча, потом развернули штандарты и под звуки гремящего марша ворвались в Берестечко» (там же) – и сразу в ответ на это действие жители закрывают свои окна, и в мире местечка воцаряется тишина. Абсурдность такой нейтрализации звука подчеркивает невозможность сохранения прежнего миропорядка.

В текстах Бабеля озвучивание создаваемого мира располагается на привычных оппозициях «звук – отсутствие звука», при этом тишина маркируется положительно – как мудрый покой, а какофонический звук – как маршевые ритмы перемен, которые рядом персонажей (в том числе гибнущих) воспринимаются негативно окрашенными.

В то же время такая оппозиция звучащего и беззвучного мира приобретает и прямо противоположные характеристики. Всё зависит от так называемой «точки слуха» – позиции персонажа, который встраивается в происходящие события или выпадает из них. Для красноармейцев гремящий марш звучит бодрящим сигналом к действию, а тишина, соотнесенная с его прекращением, подобна застою. Однако отнюдь не всегда уравнивается безмолвие и отсутствие действия.

Беззвучный мир может быть ужасающим своей катастрофичностью. В «Учении о тачанке» великое безмолвие рубки противоположно лопнувшей шрапнели, нетерпеливой пуле, зарывающейся в землю, просвистевшему над головой снаряду: ««Ура» смолкло. Канонада задохлась. Ненужная шрапнель лопнула над лесом. И мы услышали великое безмолвие рубки» [3, II, с. 94]. Метафора и эпитеты, подчеркивающие оценку персонажем одной из стороны звучащего мира, помогают создать контраст «звуки – их отсутствие». «Торжественность» момента прихода смерти, собирающей свои жертвы, подчеркивается соносферой – прекращен «бессмысленный» шум, происходит главное.

Напряженное, различающее дискретные звуки внимание к акустической сфере в военное время можно было бы сопоставить с мирным гулом улиц Одессы, звоном колоколов, грохотом телег, пароходными гудками, сиренами, неестественностью тишины в большом городе и прочими звуками жизни.

Так, звуки, введенные в тексты Бабеля, разворачиваются не в линейном расположении от отсутствия звука к его наличию и усилению, а в удвоенном (с прямо противоположной оценочной маркировкой) линейном расположении, своеобразной оси координат: от тишины положительной к отрицательному звуку и от звука положительного к отрицательному безмолвию. При этом точка в этой системе для разных персонажей может иметь разное, часто противоположное значение.

На эмоциональном контрасте часто рассказчик взаимодействует с читателем. Таким образом, парадигма игровой поэтики текстов Бабеля, помимо карнавализации и трикстерства, осложняется авторской установкой на обман читателя, плутовской игрой, что отражается и в звучащем мире (в «Речи на Первом съезде советских писателей» Бабель признался, что воспринимает свое взаимодействие с читателем как войну – последний атакует писателя).

Автор использует недискретные звуки и как символы. В «Конармии» звон переходит в безумный рев. «Костел в Новограде» открывается звуком, нарушающим границы нормы: «Рядом с домом в костеле ревели колокола, заведенные обезумевшим звонарем» [3, II, с. 45]. Завершается новелла замыкающим повтором: «громовый хохот Ромуальда и нескончаемый рев колоколов, заведенных паном Робацким, обезумевшим звонарем» [3, II, с. 48]. Акустика конструирует кольцевую композицию, расставляя смысловые акценты. Гибнущий мир, сопровождающий свою гибель гулом колоколов, характеризуется сферой безумия.

Сцепление христианского контекста с психическим расстройством человека поддерживается не только живописью, но и звуком. Автор травестирует известные евангельские сюжеты и дискредитирует звук тревожного колокола выбором словоформы «рев» (лексемы со звериными коннотациями). Рев колоколов – это уже не музыка католического искусства, это агония. Дикость поведения обезумевшего звонаря при всей интертекстуальности образа (отсылки к «Собору Парижской Богоматери») противополагается культуре.

Герой, по своей профессии призванный служить проводником культуры в мир, на самом деле в глазах рассказчика оказывается диким человеком, тем, в ком расстроилась человеческая норма. Наличие прецедентного текста позволяет увидеть авторскую игру, кардинально переворачивающую сложившееся в системе персонажей оценочное поле.

Автор на грани кощунства может переиначивать известный евангельский сюжет, погружая его в бытовую историю. Беспрерывный звук и в «Начальнике конзапаса» квалифицирует нерасчленность безрадостного бытия: «На деревне стон стоит. Конница травит хлеб и меняет лошадей» [3, II, с. 54]. Конармейцы не совпадают с нерасчлененным зловещим звучанием, они вне его. Они – причина звука. Приход этих всадников в место, где живут люди, порождает рев, стон, безмолвие. Звуки непрерывные и неразрозненные (вплоть до своего замирания в тишину) становятся симптомами смерти.

Конармейцев неоднократно сравнивали с всадниками апокалипсиса, героями, вышедшими в людской мир на жатву. Преждевременная жатва пшеницы отсылает к притче Иисуса Христа о добром семени и плевелах. Хозяин удерживает рабов от преждевременного истребления сорняков, чтобы за «чисткой» не погубить доброе: «Оставьте расти вместе то и другое до жатвы; и во время жатвы я скажу жнецам: соберите прежде плевелы и свяжите их в снопы, чтобы сжечь их, а пшеницу уберите в житницу мою… Так будет при кончине века: изыдут Ангелы, и отделят злых из среды праведных, и ввергнут их в печь огненную: там будет плач и скрежет зубов» (Мф. 13:33, 49 – 50). Конармейцы вторгаются в местечковый мир, чтобы разделить своих и чужих, но своих не оказывается. Даже в ряды бойцов прокрадывается чужак, носящий очки и не умеющий держаться на лошади.

На первый взгляд, демонстрируется столкновение гуманизма старого и нового гуманизма гражданской войны (последний как отклик на социальный заказ провозглашен в «Разгроме» Фадеева). В то же время, отдавая герою свой псевдоним и многие свои чувства и восприятие мира, автор размежевывается с ним: это трикстерская стратегия заслать в ряды первой конной человека, который все портит.

Новый мир встречает своим условием: «А испорть вы даму, самую чистенькую даму, тогда вам от бойцов ласка». И Лютов осуществляет этот завет в «Поцелуе». Рассказ опубликован почти через 10 лет, когда был собран конармейский цикл. Само появление этого дополнения к «Конармии» по-новому позволяет прочитать образ главного героя и авторскую игровую стратегию.

Профанирование ранее сакрального христианского сюжета характерно, в целом, эпохе и близкому окружению Бабеля. А.Н. Пирожкова в своих воспоминаниях рассказывает о посещении концерта Утесова летом 1934 г. в саду театра «Эрмитаж», после выступления за столом под деревьями собрались несколько человек, среди которых был и Бабель с женой. Люди отдыхали, пили пиво и лимонад, а Утесов с Ардовым развлекали всех своими рассказами, переиначивавшими чудеса Иисуса Христа: «Как Христос накормил целую толпу людей пятью хлебами? Иисус говорит: «Ну, подходите!» – Из подошедших образовалась большая очередь. Каждого Иисус спрашивал: «Чем занимаетесь?» – И когда отвечали «Торгую в церкви свечами» или «Пеку и продаю просвирки», Христос заявлял: «Лишенец!» или «Лишенка!» и отталкивал их в сторону. Ну, а тех, кто не торговал, было так мало, что пяти хлебов им хватило… Или Иисус говорит своим ученикам: «Пойдемте на свадьбу, сотворим там чудо – возьмем вино с собой». Или Иисус перед зеркалом» выдергивает волоски из носа, мать Мария спрашивает: «Опять к синагоге шляться?», а сын отвечает: «Мама, ну что ты понимаешь в политике!» – И так переиначивались многие чудеса Христовы…» [3, IV, с. 373].

Отметим реализованную и в текстах Бабеля игровую стратегию на грани кощунства, а также понятные эпохе 20-х годов слова «лишенец», «лишенка» – названия граждан РСФСР, лишенных избирательного права 1918 – 1936 гг. Раз-

деление людей на первый и второй сорт, на своих, которым можно, и чужих, которым нельзя. При этом среди таких «неграждан» оказывались люди, связанные с церковью. В дурачество Ардова с Утесовым проникает анахронизм – просвирки и свечки – атрибутика церкви, которой еще не существовало во время Иисуса Христа. Игра и плутовство были нормой в поведении как знакомых Бабеля, так и его самого.

Соносфера в текстах Бабеля позволяет провести оценочное разграничение разных миров. Так, в «Начальнике конзапаса» конармейцы не только травят хлеб, но и забирают лошадей, лишенные кормильцев мужики «спешат надерзить начальству, богу и своей жалкой доле». Глагол настраивает читателя на преодоление этикетных словесных границ, но в словах мужиков слышен только стон: «Начальник штаба Ж. … с видимым вниманием слушает мужичьи жалобы. Но внимание его не более как прием» [3, II, с. 54]. Так оказывается, что власть не слушает жалоб обездоленных, не внимает их стонам. Начальник, стоящий при полном параде, – захватчик.

Рассказчиком такое поведение оценивается как идеологически верное. Нерасчлененный звук жалоб дает возможность переутомившемуся работнику полностью прекратить мозговую работу при полном отсутствии чувств сострадания: «Под успокоительный аккомпанемент их бессвязного и отчаянного гула Ж. следит со стороны за той мягкой толкотней в мозгу, которая предвещает чистоту и энергию мысли» (там же). Тактика дискредитации срабатывает в поле культуры с традиционно понимаемой справедливостью, сформулированной еще в ветхозаветном законе: «Кто затыкает уши, чтоб не слышать стон бедняка, тот сам будет кричать, и ему не ответят» (Прит. 21:13). Такая глухота начальника штаба к жалобам мужиков, казалось бы, требует возмездия.

Еще один аспект соносферы «Конармии» – это звуки любви. Во «Вдове» любовный треугольник обнаруживает свою напряженность в акустических деталях: «И, закрыв глаза, торжественно, как мертвец на столе, Шевелев стал слушать бой большими восковыми своими ушами. Рядом с ним Левка жевал мясо» [3, II, с. 165]. Умирающий, уже наделенный восковыми ушами, в оппозиции далекий – близкий пытается сосредоточиться на плохо различимом звуке боя, чтобы не слышать, как рядом «греется» друг с его женщиной. Катастрофичный неназванный звук подчеркивается увеличенными размерами органов слуха Шевелева.

Права владения не распространяются на женщину: выражая последнюю волю, герой распределяет золото, орден, хату и коня. О Сашке он ничего не говорит.

Неотвратимый конец сопряжен с почти религиозной жертвой: «Коня Абрамку жертвую полку, коня жертвую на помин моей души…» [3, II, с. 164]. Имя Абрам – наиболее распространенное среди евреев – это вариант народного усеченного употребления имени Авраам. Имя, вошедшее в историю культуры как сакральное имя праотца, профанируется называнием животного (о плутовском поведении ветхозаветного героя можно посмотреть лекцию Якова Эйделькинда «Герои-трикстеры в Ветхом Завете. Лукавство и обман в повествованиях о библейских праотцах» на сайте YouTube). Любопытно, что на коне с еврейским именем ездил умирающий Шевелев. Кроме того, Авраам известен как герой, приносящий жертву. Различные смысловые нити, соединенные в одном образе, конструируют новый миф.

Таким образом, подводя итоги можно сказать следующее: Бабель воссоздает конфликтный мир, который реализуется в звуковой пестроте (природные звуки, например, шелест ковыля, сохраняются), построенной зачастую на контрастности и неожиданности оценки. Вывернутость мироустройства демонстрируется и в соносфере: сигналы жизни связаны с болью, а далекие монохромные звуки со смертью, успокоением, сосредоточенностью внимания. Страшные звуки, крики и вопли, протяжные стоны не отменяют авторской установки на карнавал и игровую поэтику. Гротескный, преувеличенный мир и призван это продемонстрировать.

Определенный смысл звукового мира демонстрируется через сочетание с определенным явлением. Но очень часто в текстах Бабеля происходит нарушение устойчивости привычного сочетания. Казалось бы, сбои логики, останавливающие внимание читателя, в звуковом мире могут сопрягаться с особым пространством. Например, попытка управлять тишиной связана с окном – границей в потусторонний, хтонический мир конармейцев, несущих смерть. В локусе мертвых есть особый проводник-трикстер, голос которого воспринимается неестественно, например, он может быть громким, как у торжествующего глухого («Мой первый гусь»).

Время, как и место, оставляет свои знаки на семиотической звуковой шкале «Конармии». Здесь особая музыка и новые песни. Измерение звука позволяет увидеть переход, знаменующий конец одного состояния и начало нового. Это мена мира: прекращение старого и начало нового – катастрофа для одних и торжество для других. Удвоенная оценочная система позволяет читателю порождать противоположные интерпретации, оправдывая одних и осуждая других.

Библиографический список

1. Соколянский М. Гротеск в прозе Бабеля. *Известия Российской академии наук*. Серия литературы и языка. 2006; Т. 65, № 4: 48 – 52.
2. Подобрий А.В. Культура наизнанку, или «Одесские рассказы» И. Бабеля. *Мировая литература в контексте культуры.* 2012; № 1 (7): 73 – 78.
3. Бабель И. *Собрание сочинений:* в 4-х т. Москва: Время, 2006.
4. *Воспоминания о Бабеле*. Москва: Книжная палата, 1989.
5. Жарников Г.С. *Поэтика «переходного мира» в прозе Исаака Бабеля (на материале циклов «Конармия» и «Великая Криница»)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Самара, 2018.

References

1. Sokolyanskij M. Grotesk v proze Babelya. *Izvestiya Rossijskoj akademii nauk*. Seriya literatury i yazyka. 2006; T. 65, № 4: 48 – 52.
2. Podobrij A.V. Kul'tura naiznanku, ili «Odesskie rasskazy» I. Babelya. *Mirovaya literatura v kontekste kul'tury.* 2012; № 1 (7): 73 – 78.
3. Babel' I. *Sobranie sochinenij:* v 4-h t. Moskva: Vremya, 2006.
4. *Vospominaniya o Babele*. Moskva: Knizhnaya palata, 1989.
5. Zharnikov G.S. *Po`etika «perehodnogo mira» v proze Isaaka Babelya (na materiale ciklov «Konarmiya» i «Velikaya Krinica»)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2018.

Статья поступила в редакцию 19.04.2020

УДК 81.373 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00574

***Mustafina R.F.**, teaching assistant, Elabuga Institute, Branch of Kazan (Volga Region) Federal University (Elabuga, Russia), E-mail: RFMustafina@kpfu.ru*

COGNITIVE AND PRAGMATIC POTENTIAL OF VERBS OF VALIDITY WITH SUBJECTIVITY. The task of the article is to look at different verbs that provide valid information (maintain, plead, vouch) from a cognitive-pragmatic approach. Cognitive pragmatics is aimed at studying the influence of cognitive processes on the success of speech acts, how to plan, produce and understand these acts. The tasks are to consider examples of the use of these verbs in different situation and their definitions. The originality of the article lies in the use of a cognitive-pragmatic approach to the study of verbs for transmitting valid information. The reliability of verbs of providing valid information is based on personal belief or experience. Such subjectivity does not guarantee validity of provided information. Taking that into account this theory is the way to use these verbs providing false information depending on the speaker's intentions. As a result the researcher has identified similar cases that prove the proposed theory.

Key words: **cognition, subjectivity, verbs, validity, usage.**

***Р.Ф. Мустафина**, асс., Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга, E-mail: RFMustafina@kpfu.ru*

КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЛАГОЛОВ ПЕРЕДАЧИ ДОСТОВЕРНОЙ ИНФОРМАЦИИ СО ЗНАЧЕНИЕМ СУБЪЕКТИВНОСТИ

Целью статьи является анализ употребления глаголов передачи достоверной информации (maintain, plead, vouch) с точки зрения когнитивно-прагматического подхода. Когнитивная прагматика направлена на изучение влияния когнитивных процессов на успешность речевых актов. В задачи входит рассмотрение примеров употребления данных глаголов и их дефиниций. Научная новизна заключается в использовании когнитивно-прагматического подхода при

изучении глаголов передачи достоверной информации. Достоверность этих глаголов основывается на личной вере или опыте, что не дает гарантии достоверности, и наша гипотеза состоит в том, что они могут употребляться при передаче недостоверной информации в зависимости от намерений говорящего. В результате нами действительно были выявлены подобные случаи, нашедшие подтверждение нашей гипотезы.

Ключевые слова: **когнитивные процессы, глаголы, достоверность, субъективность, употребление.**

Когнитивная прагматика исследует взаимосвязь между когнитивными процессами и успешностью речевых актов, т.е. какие когнитивные процессы влияют на планирование, производство и понимание речевых актов [1, с. 12]. При этом когнитивная прагматика изучает язык в единстве с деятельностью человека [2, с. 17], в которой язык выступает как средство для выражения когнитивных процессов, необходимых для любой осознанной деятельности. Единство предполагает контекст, состоящий их культурно-социальных норм и правил, ограничивающих и, тем самым, определяющих выбор тех или иных вербальных и невербальных средств коммуникации. Также немаловажную роль играют взаимоотношения коммуникантов, где степень близости определяет точность и скорость интерпретации высказывания (например, «понимание с полуслова»). Таким образом, когнитивно-прагматический подход рассматривает коммуникативную ситуацию, в которой человек, являясь субъектом речи, также является объектом его речемыслительного процесса [2, с. 17]. Речевое поведение является отражением личности говорящего, т.е. его психологического состояния, отношения или намерения [3, с. 21]. Соответственно, точность выражения намерения коммуниканта определяет успешность коммуникативного акта. Другими словами, индивидуальность человека отражается в речи, проявляясь в его выборе лексических, синтаксических и даже фонетических единиц, что, в свою очередь, предоставляет доступ к мыслительной деятельности человека. При этом эти единицы приобретают ситуативно-речевое или прагматическое значение, т.е. то, что подразумевается под теми или иными словами. Таким образом, говорящий в зависимости от своих намерений каждый раз создает определенное коммуникативно-прагматическое пространство, состоящее из содержания сообщения, места, времени, обстановки, слушающего [4, с. 58]. Как видно, на первый план выходит говорящий как субъект высказывания.

Согласно Н.Н. Болдыреву, когнитивный подход направлен на изучение «способов восприятия мира человеком, представленных в языковой семантике» [5, с. 10], то, как человек создает картину мира в своем сознании с помощью языка. Другими словами, язык является средством понимания и структурирования получаемой информации о мире в ходе вербального и невербального взаимодействия человека с реальностью. Так, например, происходит языковая номинация окружающих предметов в сознании и их последующая интеграция в когнитивную систему человека (систематизация знаний) для успешной адаптации.

Особое место среди лексических единиц по выражению субъективности занимают глаголы, которые могут передавать ментальное состояние человека, такие как глаголы говорения или глаголы передачи информации. Сам процесс передачи может быть представлен в виде концептуальной метафоры «канал» или «движение», в начале которого находится отправитель информации, а в конце – получатель. При этом «движение» может быть двусторонним, подразумевая ответ получателя. Так, информация может поступать по различным каналам как вербально, так и невербально в сознание человека и обратно для создания связи с окружающим миром. Информация, в зависимости от её соответствия реальности, может быть разделена на достоверную и недостоверную. Таким образом, выделяются глаголы передачи достоверной и недостоверной информации.

В этой статье нас прежде всего интересует, как субъективность может влиять на передачу информации, делая ее достоверной либо недостоверной в зависимости от ситуации. При анализе в когнитивно-прагматическом ключе использовалось такое понятие, как прототипическая ситуация, представляющая собой типичную ситуацию, которая выводится из дефиниции глагола. Прототипическая ситуация представляет собой когнитивную модель ситуации, вытекающую из основного значения языковой единицы [6, с. 357], т.е. ментальный образ ситуации, возникающий в сознании при упоминании языковой единицы или ее дефиниции, в которой она чаще всего может употребляться. Данный образ может возникать на основе уже имеющихся знаний и опыта, хранящихся в памяти. Далее из прототипической ситуации выделялись пропозиции как минимальные единицы смысла.

Мы рассматриваем глаголы передачи достоверной информации как глаголы со значением искренности говорящего, что соответствует одному из постулатов Грайса (постулат качества), гарантирующих успешность коммуникации. Согласно постулату качества, высказывание должно содержать лишь достоверную информацию, что должно обеспечить успешность коммуникативного акта. При этом достоверность по своей природе субъективна, так как то, что один человек воспринимает как достоверность, не всегда является таковой для другого [7, с. 133]. Так, одному достаточно слов, чтобы поверить, а другому нужно документальное подтверждение (доказательство). Таким образом, достоверность представляет собой результат мыслительной деятельности человека (его анализа поступившей информации и отнесения ее в разряд достоверной) и относится к прагматической категории [7, с. 133].

Среди множества глаголов передачи достоверной информации можно выделить глаголы со значением субъективности в высказывании: *maintain, plead, vouch.* В первых двух глаголах субъективность выражена верой в правдивость. В последнем глаголе субъективность выражена собственным опытом.

Рассмотрим первый глагол *maintain,* который имеет значение субъективной уверенности, основанной на личной вере в достоверность, например: *My husband has always maintained that it destroys a young man's ambition to succeed in life if he is financially indulged too young* (BNC) или *I've always maintained that most of us get what we deserve in this life* (BNC). В данных примерах речь идет о личной убежденности в чем-либо. Так, в первом примере мужчина уверен, что финансовое благополучие с ранних лет губит желание молодого человека преуспеть в жизни. Данная убежденность может быть следствием собственного опыта и отразиться на его сыне. Во втором примере говорящий убежден в том, что большинство людей получают в жизни то, что заслуживают. При этом в обоих случаях степень убежденности выражается словом always, что предполагает убежденность, подтвержденную временем. Можно сказать, что употребление данного глагола в этих примерах отражает твердую уверенность говорящих и их желание убедить в этом других. Рассмотрим следующий пример*: I know what all the world knows,' his sister maintained stoutly,' and that is that Fatima has always been a true wife to you.' Owen was rather relieved to hear this* (BNC). В этом примере такая же функция глагола, т.е. передача достоверной информации с полной убежденностью. Здесь достоверность слов подтверждается "what all the world knows", придавая вес высказыванию и заставляя собеседника поверить, что говорит об успешности коммуникативного акта и создает контекст. В этом примере обрисовывается следующая коммуникативная ситуация: Оуэн сомневался в верности своей жены Фатимы, и его сестра, чтобы развеять его сомнения, убеждает Оуэна в том, что Фатима – верная жена, (что известно всем), и во что сама сестра твердо верит. Твердая убежденность сестры оказывает влияние на Оуэна, и он с облегчением верит ей. Данные примеры подтверждают дефиницию глагола *maintain – to express firmly your belief that something is true* (Cambridge Dictionary). Глагол *maintain* содержит следующую прототипическую ситуацию: человек твердо выражает свою веру в правдивость чего-либо собеседнику или группе лиц. Также дефиниция предполагает две пропозиции: выражать и верить, где первая вербального характера, а вторая – когнитивного, т.е. я выражаю что-то, так как я в это верю. Таким образом, употребление данного глагола отражает мыслительную деятельность говорящего, его ментальное состояние убежденности (веры) в предмете речи.

В то же время личная вера во что-либо может говорить о возможной ошибочности высказывания, так как верить можно во всё что угодно. В силу этого данный глагол не дает гарантии достоверности информации, например: *For appearances' sake I maintained the fiction that I was setting up an independent enterprise in the EFL field. Under cross-examination I added a few more details about my supposed activities. The idea, I claimed, was to exploit my extensive network of influential contacts with a view to offering special courses for foreign businessmen involving saturation experience in an authentic English-speaking work environment* (BNC). В примере говорящий намеренно передает ложную информацию о своей деятельности, создавая привлекательный образ успешного и деятельного человека. При этом употребление глагола говорит о том, что говорящий ведет себя уверенно при передаче ложной информации, чтобы у собеседников не возникло сомнений в правдивости. И, как далее видно из примера, для большей убедительности добавляет детали к своему вымышленному образу. Так, глагол *maintain* может употребляться при передаче недостоверной информации для создания иллюзии достоверности, что не соответствует его дефиниции.

Далее стоит отметить, что глагол *plead* (в значении передачи информации) употребляется лишь в юридической сфере (*specialized law*). Например, *He would plead that the plugs had been planted by someone who bore a grudge against him, and the story would be quickly put round the plant that it was the foreman himself who had fixed it, to settle an old score* (BNC). Этот пример подтверждается дефиницией глагола *plead* – (*specialized* law) *to make a statement of what you believe to be true, especially in support of something or someone or when someone has been accused in a law court* (Cambridge Dictionary). Для глагола *plead* характерна следующая прототипическая ситуация: человек (в роли свидетеля) заявляет в суде свою веру в правдивость чего-либо в защиту обвиняемого. Как видно, дефиниция описывает целую коммуникативную ситуацию, где определены роль говорящего, его намерения, предмет речи, место, сфера, адресат (судья или присяжные). Здесь содержатся четыре пропозиции: делать заявление, верить, поддерживать, обвинять, т.е. вера как когнитивный процесс заставляет человека вербально поддерживать, делая заявление. Употребление данного глагола выражает полную убежденность говорящего, подтвержденную готовностью выступить в суде и осознанной ответственностью за последствия сказанных слов. При этом были найдены примеры употребления данного глагола в обыденных ситуациях общения: *In despair, Angel had gone to his rich cousins, pleading that unless they helped him out he would be forced to sell the land to an outsider, a property developer who wanted to build houses there. The rich cousins, thinking he was bluffing, ignored him; then, when he sold the land, they were absolutely furious and banished him from their houses* (BNC). Данный пример содержит описание коммуникативного акта, целью которого была передача достоверной информации. Здесь глагол также сохра-

няет значение уверенности говорящего с целью убедить собеседников. Однако цель не была достигнута, так как говорящему не поверили и даже проигнорировали, что говорит о коммуникативной неудаче. Здесь, глагол *plead* употреблен при передаче достоверной информации. В следующем примере этот же глагол употреблен для передачи уже недостоверной информации: *Perhaps he could plead a blinding headache, or an attack of tonsilitis? No, too late. He must go through with it* (BNC). Этот пример передает размышления человека о возможных действиях и их результат (принятое решение). Согласно примеру, глагол *plead* имеет значение 'придумать, выдумать' во избежание неприятной ситуации. Этот пример интересен тем, что он описывает ментальное состояние человека, его выбор в принятии решения. Таким образом, употребление этого глагола также может отличаться от его дефиниции.

Последний глагол *vouch* выражает уверенность, основанную на личном знании или опыте говорящего. Данный факт придает этому глаголу большую надежность в достоверности: *Of course, she too eventually left my staff to get married, but I can vouch that during the time she worked as housekeeper under me, she was nothing less than dedicated and never allowed her professional priorities to be distracted* (BNC). Здесь достоверность подкрепляется личным знакомством и опытом работы с человеком. Это соответствует дефиниции глагола *vouch – to be able from your knowledge or experience to say that something is true* (Cambridge Dictionary). Прототипическая ситуация: человек говорит собеседнику или группе лиц правду, основанную на собственном знании и опыте. Наличие знания и опыта предполагает уверенность говорящего при передаче достоверной информации. Можно увидеть три пропозиции: знать, иметь опыт, говорить правду, т.е. видна связь между ментальным состоянием и действием говорящего. В следующем же примере нельзя с уверенностью сказать, что передаваемая информация является достоверной: *She had engaged a young girl, only fourteen years of age, called Maria, brought to her by the caretaker of the house, and vouched for as' good and obedient'* (BNC). Достоверность в данном примере может быть подтверждена либо честностью смотрителя, либо последующим опытом работы Марии. При этом сам факт принятия на работу по рекомендации смотрителя говорит о доверии со стороны хозяйки дома.

Таким образом, анализ употребления трех различных глаголов показал, что глаголы *maintain*, *plead* и *vouch*, являющиеся лексемами передачи достоверной информации, также могут употребляться при передаче недостоверной информации. Несовпадение прагматических значений с дефинициями глаголов кроется в субъективном мыслительном процессе и отношении человека, как к собеседнику, так и к ситуации как результату этого процесса. Все перечисленные глаголы передают отношение говорящего к действительности, его личную интерпретацию событий и их влияние на коммуникативную ситуацию.

Библиографический список

1. Ван Дейк Т.А. *Язык. Познание. Коммуникация*. Благовещенск: БГК имени И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
2. Алефиренко Н.Ф. Когнитивно-прагматическая субпарадигма науки о языке. *Когнитивно-прагматические векторы современного языкознания:* юбилейный сборник научных трудов к 65-летию д-ра филол. наук, проф., засл. деят. науки РФ Николая Федоровича Алефиренко, 2011: 16 – 27.
3. Краснова Т.И. *Субъективность – Модальность (материалы активной грамматики)*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУЭУ, 2002.
4. Сусов И.П. *Лингвистическая прагматика*. Москва: «Восток-Запад», 2006.
5. Болдырев Н.Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2016; № 4: 10 – 20.
6. Горбунова Л.И. Прототипическая ситуация: к вопросу о содержании термина и перспективах его использования. *Вестник ИрГТУ*. 2010; № 5 (45): 356 – 362.
7. Панченко Н.Н. Когнитивные категории «истинность» и «достоверность»: общее и различное. *Знание. Понимание. Умение*. 2009; № 1: 132 – 136.
8. *British National Corpus (BNC)*. Available at: https://www.english-corpora.org/bnc/
9. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/

References

1. Van Dejk T.A. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Blagoveschensk: BGK imeni I.A. Bodu`ena de Kurten`e, 2000.
2. Alefirenko N.F. Kognitivno-pragmaticheskaya subparadigma nauki o yazyke. *Kognitivno-pragmaticheskie vektory sovremennogo yazykoznaniya:* yubilejnyj sbornik nauchnyh trudov k 65-letiyu d-ra filol. nauk, prof., zasl. deyat. nauki RF Nikolaya Fedorovicha Alefirenko, 2011: 16 – 27.
3. Krasnova T.I. *Sub`ektivnost' – Modal'nost' (materialy aktivnoj grammatiki)*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU`EU, 2002.
4. Susov I.P. *Lingvisticheskaya pragmatika*. Moskva: «Vostok-Zapad», 2006.
5. Boldyrev N.N. Kognitivnye shemy yazykovoj interpretacii. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2016; № 4: 10 – 20.
6. Gorbunova L.I. Prototipicheskaya situaciya: k voprosu o soderzhanii termina i perspektivah ego ispol'zovaniya. *Vestnik IrGTU*. 2010; № 5 (45): 356 – 362.
7. Panchenko N.N. Kognitivnye kategorii «istinnost'» i «dostovernost'»: obschee i razlichnoe. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2009; № 1: 132 – 136.
8. *British National Corpus (BNC)*. Available at: https://www.english-corpora.org/bnc/
9. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/

Статья поступила в редакцию 04.04.20

УДК 81'33 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00575

Mishkurov E.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Professor, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: e.mishkurov@mail.ru*
Novikova M.G., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Russian State University of Justice (Moscow, Russia), E-mail: novikova_mg@mail.ru*

THE PROBLEM OF "TRANSLATABILITY – UNTRANSLATABILITY" AT THE CURRENT STATE OF THE DEVELOPMENT OF TRANSLATION STUDIES: WAYS OF SOLUTION. The article discusses the current state of "translatability – untranslatability" problem. The untranslatability phenomenon is recognized by most scientists, but the ontological aspect of the problem is substituted by the practical necessity of source text into target text transference. The authors of the article propose an academic approach to the "untranslatability" concept and highlight the criteria for its manifestation as the ontological nature of the world languages. The concept of "proper translation" is defined and correlated with the concept of "regular translation correspondences". The term "quasi-translation" is introduced as hermeneutic-manipulative activity on assimilating the translation to the original. It is noted that untranslatability extent for different text types and their genres is also different. Philosophical, religious, literary and other text types are especially difficult for translation. The problem of cognitive dissonance underling academic untranslatability is proposed to be solved by means of the hermeneutic translation paradigm based on the hermeneutic-translation methodological standard. Theoretical provisions of the work are illustrated with relevant examples.

Key words: **academic untranslatability, regular translation correspondences, quasi-translation, hermeneutic translation paradigm, hermeneutic-translation methodological standard.**

Э.Н. Мишкуров*, д-р филол. наук, проф., МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: e.mishkurov@mail.ru*
М.Г. Новикова, *д-р филол. наук, доц., проф. Российского государственного университета правосудия, г. Москва, E-mail: novikova_mg@mail.ru*

ПРОБЛЕМА «ПЕРЕВОДИМОСТИ – НЕПЕРЕВОДИМОСТИ» НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА: ПУТИ РЕШЕНИЯ

В статье рассматривается современное состояние проблемы «переводимости – непереводимости». Феномен непереводимости признается большинством ученых, но онтологический ракурс проблемы затушевывается функционально-практической необходимостью *перелагания* ИТ на ЯП. Авторами предлагается ***академический подход*** к понятию «непереводимость» и выделяются критерии ее манифестации как онтологической природы языков мира. Определяется понятие «истинный перевод», соотносимое с понятием «закономерные переводческие соответствия». Термин «квазиперевод» трактуется как герменевтико-манипулятивная деятельность по уподоблению транслята оригиналу. Отмечается, что формы проявления непереводимости для различных

текстотипов и их жанров неоднородны. Классификационно наибольшую сложность для перевода составляют философские, религиозные, художественные и другие типы текстов. Проблему когнитивного диссонанса, лежащего в основе академической непереводимости, предлагается разрешать средствами герменевтической парадигмы перевода, основанной на герменевтико-переводческом методологическом стандарте. Теоретические положения работы иллюстрируются соответствующими примерами.

Ключевые слова: **академическая непереводимость, закономерные переводческие соответствия, квазиперевод, герменевтическая парадигма перевода, герменевтико-переводческий методологический стандарт.**

В тысячелетней полемике по переводческим проблемам нет вопроса, который бы обсуждался интенсивнее и ставился противоречивее, чем теоретическая и практическая возможность или невозможность перевода.

W. Koller [1].

Проблема «переводимости – непереводимости» является «гордиевым узлом» переводоведения на протяжении уже многих столетий. В наиболее общем виде данная проблема освещается лингвистами в виде взаимосвязи трех концепций:

- *непереводимости,* основанной на неповторимости «духа» каждого языка и уникальной языковой картины мира, не подлежащей передаче на другие языки;
- *полной переводимости*, основанной на схожести предметов и явлений реальной действительности всех носителей языков, схожести понятийных категорий, которым всегда возможно найти переводческий эквивалент;
- *относительной переводимости,* основанной на учете процессов всемирной глобализации и, как следствие, частичной ***эсперантизации языков*** с одновременным признанием наличия у каждого языка уникальных когнитивно-культурных и лингвистических феноменов, которые сложно передать, пользуясь средствами языка перевода.

Искомая номенклатура работ по проблеме «переводимости – непереводимости» в отечественном и зарубежном переводоведении за последнее пятилетие XXI века, по нашим разысканиям, составила несколько десятков новых работ, что доказывает ее актуальность и научную востребованность. Приведем несколько примеров. За последние пять лет исследователи проявляли интерес к возникновению и развитию проблемы «переводимости – непереводимости» [2, 3], феномену неоднородности данного явления [4, 5, 6], особенностям освещения проблемы непереводимости отдельными признанными учеными: А.В. Федоровым [7], В. Гумбольдтом [8], А. Нойбертом [9], Ю.М. Лотманом [10], к явлению неполной переводимости как механизму познания и коммуникации [11]. Практическая сторона проблемы «переводимости – непереводимости» анализировалась в текстах различных жанров: художественных [12 – 15], философских [16], научных [17], и т.д. В ракурсе непереводимости изучались отдельные трансформации [18], лакуны [19], топонимы [20], авторские окказионализмы [21]. Исследовалась корреляция непереводимости и культуры [22].

Причина неоднократного обращения к проблеме лежит в невозможности подбора в ряде случаев прямого закономерного переводческого соответствия и возникновении *трансляционного когнитивного диссонанса*, который Г.Д. Воскобойник трактовал как отраженные в произвольной форме знания переводчика о том, что между текстами ИЯ и ЯП имеются различия, которые ограничивают его «в выборе средств ЯП, необходимых для выполнения … переводческой деятельности» [23, с. 25, 34].

Когнитивный диссонанс являет собой борьбу двух феноменов в сознании переводчика – это когнитивное несоответствие элементов ИЯ и ЯП, не позволяющее уподобить искомый отрезок ИТ закономерной переводческой реалии ЯП.

Все авторы проанализированных исследований апеллируют в своих работах к классикам и практикам перевода, последние – к использованию трансформаций для преодоления непереводимости. Сложилась парадоксальная ситуация: феномен непереводимости признается большинством ученых, но **академический ракурс** проблемы затушевывается функционально-практической необходимостью *перелагания* ИТ в ПТ на языке реципиента. Добавим к этому и тот факт, что каждый ученый исследует одну из многогранных частей непереводимости, однако общего подхода к проблеме, её общего академического решения не существует.

Проблема непереводимости, по нашим разысканиям, зиждется на следующих академических постулатах, отражающих онтологические основания непереводимости: 1) различной типолого-генеалогической онтологией языков; 2) диахронической и синхронической системно-структурной асимметрией любой рабочей пары языков; 3) различной концептуально-когнитивной организацией пространств рабочей пары языков; 4) лингвокультурологическим различием языковых картин мира; 5) этнопсихолингвистическими и символико-семиотическими различиями в манифестации языковых феноменов.

Важно отметить, что непереводимость, как правило, не покрывает все текстовое пространство языков различного строя. Оптимально значимая часть содержания и особенности формы ИТ подвластны передаче на ЯП. Непереводимость не означает полного отказа от перевода, не влечет за собой утверждения о принципиальной невозможности данного процесса, ибо в «противном случае между языками не могла бы вспыхнуть даже искорка смысла» [24, с. 153].

В широком смысле слова, **все** действия по переложению содержания ИТ на ЯП называются переводом. Однако это не совсем так. ***Истинным переводом*** мы считаем систему Я.И. Рецкера, описывающую так называемые ***закономерные переводческие соответствия*** [25], которые ограничивают выбор переводчика и в большинстве случаев не зависят от влияния контекста, т.е. решаются словарно. Также к закономерным переводческим соответствиям возможно отнести часть лексических и грамматических трансформаций, направленных на преодоление типолого-генеалогической и системно-структурной асимметрии любой рабочей пары языков.

Для преодоления концептуально-когнитивных, лингвокультурологических, этнопсихолингвистических и символико-семиотических языковых различий переводческих закономерностей не существует, что вызывает ситуацию когнитивного диссонанса и является непереводимостью. Преодолевается непереводимость при помощи переводческих манипуляций. Так, например, С. Евтеев и Л. Латышев иллюстрируют примеры преодоления культурной непереводимости при помощи транслитерации, калькирования, описательного перевода, элиминации, приближенного перевода или уподобления, использования аналогий, переводческих примечаний и комментариев [22].

Как видим, проблема когнитивного диссонанса в переводоведении разрешается при помощи **квазиперевода** – перелагания оригинала, выполненного искусственным путем, в частности, герменевтически – при помощи манипулятивных форм передачи содержания ИТ на ЯП посредством так называемых переводческих трансформаций.

В этой связи интересно высказывание В. Гёте: *«Beim Übersetzen muß man bis ans Unübersetzliche herangehen; alsdann wird man aber erst die fremde Nation und die fremde Sprache gewahr. – При переводе следует добираться до непереводимого, только тогда можно по-настоящему познать чужой народ, чужой язык»* [26; 27, с. 214], которое как бы объединяет в себе истинный перевод и квазиперевод в единую переводческую деятельность с акцентированием непереводимости, требующей от переводчика не только лингвокультурологических и других знаний, но и творческих навыков герменевтической работы по уподоблению транслята оригиналу.

Отметим, что помимо сугубо общих академических причин непереводимости, формы ее проявления для разных типов текстов и их жанров различны. Особую сложность составляют переводы философских, религиозных, художественных текстов, фольклора и т.п.

По поводу перевода **философских текстов** Ж. Деррида в «Письме японскому другу» утверждал, что это «дело невозможное» [28]. Данный тип текста сочетает в себе непереводимость двух типов: внутриязыковую и межязыковую, часто основанную на «игре понятий», множественности понятийных интерпретаций и обилия лингвокультурных и исторических импликаций. «Игра понятий» начинается в пределах одного языка, например, «оперируя словом Idee, немецкий философ использует его в ином смысле, чем его соотечественник-портной, говорящий клиенту, что у того штаны «eine Idee zu kurz», т.е. чуть-чуть, буквально «на одну идею», слишком коротки. Любому немцу доводится сообщать, что он уже дошел до точки назначения (ich bin da) или обещать быть на месте (т.е. da sein), не помышляя о безднах смысла, которые слышатся любому постхайдеггеровскому философу в слове Dasein» [29, с. 16]. А в условиях дву-/полиязычной ситуации данная игра многократно усугубляется.

Что касается **художественных текстов**, в частности поэзии, то в большинстве случаев передача особенностей и формы, и содержания оригинала не представляется возможной. Французский писатель и мыслитель М. Бланшо писал: «Перевод непереводимого: когда текст не передает никакого самодостаточного смысла, который будто бы только и важен, но когда звучание, образность, голос (все, относящееся к фонологии) и, прежде всего, владычество ритма важней значения, либо же они сами и составляют смысл, так что он постоянно дан только в процессе, в ходе его создания, «в миг рождения» и неотделим от той материи, которая сама по себе смыслом не обладает и к семантике не относится. Вот это и есть стихотворение. Конечно же, никакой переводчик, никакой перевод не смогут целиком перенести это из одного языка в другой и дать его прочесть или услышать как нечто совершенно однозначное» [30].

Сакральные тексты представляют собой «неиссякаемый источник» непереводимостей из-за религиозной специфичности текста, открытого вопроса о первоисточнике, необходимости владения древними языками, наличия пластов лингвистических и экстралингвистических несоответствий. Так, например, профессор, архимандрит Иануарий (Ивлиев) утверждает, что научный анализ выполненных библейских переводов выявляет большое количество случаев неадекватной передачи речевых значений текстовых элементов, включая и базовые понятия ветхозаветной религии, с еврейского языка на греческий и далее на другие языки. Например, понятие «цедака» (евр. ṣĕdāqâ), имеющее значение «верность: верность взятым на себя обязательствам, верность своему слову, верность и надёжность в союзе, в договоре, в Завете», передается в греческой Библии словом (греч. dikaiusyne) со значением «справедливость».

И уже данное значение перешло в латинский язык (лат. justitia), немецкий язык (нем. Gerechtigkeit), в русском Синодальном переводе встречаем слово «правда». «Правда», «справедливость» – это юридические понятия, отличающиеся по смыслу от исходного слова «цедака» – «верность». Данная переводческая ошибка привела к «возникновению целого направления в богословии, «юридической теории спасения», которое господствовало на Западе и на Востоке на протяжении нескольких столетий. Принципиальный перелом в понимании исходного значения слова «правда», наступил лишь благодаря научно-критическим исследованиям … в последние 100 – 150 лет. Но привычное слово осталось практически во всех переводах, требуя разъясняющего комментария, который, как правило, отсутствует» [31].

С одной стороны, проблема преодоления непереводимости сама по себе не новая, но с другой, ее психолого-когнитивное обоснование требует новых когнитивно-дискурсивных научных решений.

В качестве одного из возможных вариантов предлагаем использование **герменевтической парадигмы перевода**, которая посредством **герменевтико-переводческого методологического стандарта** позволяет разрешить ситуацию непереводимости оптимальным образом, предоставляя для этих целей «широкий спектр средств перекодирования, преобразования, перевыражения, переложения и т.п. произведений любого типа и жанра без потери инвариантной смысловой инфраструктуры и своеобразия её когнитивно-аксиологической и эмоционально-экспрессивной рефлексии и апперцепции» [32, с. 50 – 51].

Герменевтическую парадигму перевода мы определяем как «системно выстроенную по принципу дополнительной дистрибуции дискурсивную соборность философо- / филолого-герменевтических, когнитивно-коммуникативной / когнитивно-прагматической, семиотико-интерпретирующих и иных теорий, концепций, максим, моделей, способов и приемов перевода, а также перепорождения, перелагания, перевыражения, адаптации и других разновидностей игровой трансформации ИТ в результирующем ПТ на уровнях контентно-смысловом, функционально-стилистическом, этнопсихолингвистическом, лингвокультурологическом, символико-аллегорическом и других в зависимости от рабочих текстотипов и их жанров» [32, с. 166 – 167].

Методология, позволяющая поэтапно выходить из ситуации переводческого когнитивного диссонанса, представляет собой четырехступенчатый стандарт, все этапы которого взаимосвязаны. Преодоление непереводимости начинается со стадии **предпонимание,** на которой при помощи трансдисциплинарного анализа ИТ выявляется необходимая информация лингвистического и экстралингвистического характера для глубокого проникновения в ИТ, например, определяется жанр ИТ, время и место создания, автор с особенностями его мировосприятия, его окружение и социальная ситуация, намечается первичный вариант значений элементов оригинала и т.п. Далее следует этап **понимания**, отвечающий за преодоление «чуждости» ИТ, уяснение и усвоение системы текстовых, подтекстовых и затекстовых смыслов. На стадии **интерпретация** происходит выбор стратегии перевода «форенизации» или «доместикации», определяются способы преодоления непереводимости, формулируются равноправные варианты перевода, которые послужат основой для принятия окончательного переводческого решения. Заключительный этап – **переводческое решение** – это «порождение окончательного результирующего «дискурсивно эквивалентного» или «прагматически адекватного» переводного/пересозданного вторичного текста, отчужденного от переводчика в сферу читательской рефлексии» [32, с. 299].

Проиллюстрируем предложенные теоретические положения примерами преодоления непереводимости из фольклора, художественной прозы и поэтического произведения.

Безусловно, с течением времени нарабатываются готовые закономерные переводческие соответствия для обозначения фольклорных реалий, многие закрепляются в словарных статьях, например, имена сказочных героев: *Василиса Прекрасная, Баба-Яга, Кощей Бессмертный* и т.д. Но даже в этих случаях единственного переводческого соответствия подобрать невозможно, у переводчика всегда сохраняется выбор и простор для герменевтико-манипулятивной деятельности.

Например, при переводе имени такого персонажа русских сказок, как Кощей Бессмертный на английский язык, универсальный русско-английский словарь предлагает переводчику несколько вариантов: Koshchey (Tzar)*, the Immortal, Deathless, etc.* Наличие словарной статьи экономит время переводчика, т.к. заменяет собой этапы **предпонимания** и **понимания**, кратко объясняя сущность русского культурного феномена; и даже частично решает проблему интерпретации, предлагая варианты перевода. Однако переводчику необходимо иметь в виду текстотип оригинала. Если ИТ является сказкой, то при первичном употреблении имени героя в ТП необходимо пояснение для ознакомления носителей ЯП с сущностью русского персонажа. Воспользоваться готовыми переводческими вариантами из словаря нельзя. Отметим, что фольклор – это такой жанр, который не должен быть отягощен чрезмерными переводческими комментариями (в отличие от переводов философских и исторических текстов, которые не могут быть адекватными без переводческих примечаний), ибо рассчитан на массового потребителя и должен сохранить яркую образность и живость повествования. Следовательно, необходим краткий комментарий или краткое объяснение в тексте. Учтем данную информацию на этапе **интерпретации** при формулировании возможных вариантов перевода, например, *a bony old man Koschei the Immortal – an* evil spirit или Koshchey *the Deathless – an evil bony old Russian spirit.* Вариантов переводческих манипуляций может быть достаточно много. Пределом является выведенное на этапе понимания смысловое содержание оригинала и творческие способности переводчика в формулировании данного смысла на языке перевода. Финальное **переводческое решение** зависит от предпочтений конкретного переводчика, ибо для реципиентов отчуждается наиболее подходящий, с его точки зрения, транслят. А поскольку единого мнения достичь сложно, то и вариантов перевода, и комментариев к одному и тому же элементу ИТ у разных переводчиков может быть несколько, но все они будут иметь смысловую, жанровую, стилистическую эквивалентность по отношению к оригиналу. Более того, выбранная стратегия перевода должна совпадать у нескольких переводчиков. При работе над фольклорным произведением – это форенизация.

Популярность русских народных сказок сделала их героев именами нарицательными, которые используются и в других жанрах. На этапе **понимания** необходимо учесть, что в этом случае значение реалии может претерпевать изменение. Так, в заголовке статьи одного из электронных изданий «Все хорошо в меру: тучный мужчина потерял половину своего веса и стал похож на Кощея Бессмертного**»** [33] акцентируется чрезмерная худоба человека, но отрицательные качества сказочного персонажа не имеются ввиду. Следовательно, на этапе **интерпретации** при формулировании вариантов перевода на английском языке можно использовать английские фразеологизмы *skin and bones / a bag of bones* со значением *некрасивый, худой человек* [34]. Использование фразеологизма предпочтительнее простого объяснения контекстуального смысла имени нарицательного, например, *a thin and ugly man,* т.к. это позволяет сохранить стиль ИТ. В этом случае у переводчиков должны совпасть употребление стилистического приема при переводе названия заголовка и общая стратегия перевода – доместикация.

Однако готовыми переводческими наработками при преодолении непереводимости можно воспользоваться далеко не всегда. Рассмотрим пример при переводе безэквивалентной лексической единицы в рассказе С. Моэма «Дождь»: *Men and women wore the* ***lava-lava*** (Rain) [35, с. 158]. Перевод туземной реалии *lava-lava,* обозначающей набедренную повязку, ставит проблему: сохранить в переводе транслитерированный пример либо дать приблизительный анализ на ЯП, ибо значение выделенного слова нельзя вывести из контекста, и мало вероятно, что читатели хорошо знакомы с традициями туземцев Полинезии. Поэтому мы решили объединить транслитерацию и переводческий комментарий:

И мужчины, и женщины были ***в традиционной набедренной повязке лава-лава*** (перевод наш: Э.М., М.Н.).

Особую важность этап **предпонимания** приобретает при исторической удаленности ИТ и ПТ, когда даже носителям языка сложно понять смысл (подтекст) оригинала. Обратимся к пушкинским строкам:

Мой дядя самых честных правил,
Когда не в шутку занемог,
Он уважать себя заставил
И лучше выдумать не мог [36].

Проблема заключается в том, что дословный перевод четверостишия не является лингвистически сложным, однако не раскрывает его подтекстовой смысловой нагрузки – не высокоморального описание дяди, а жесткой характеристики Онегина, который воспринимает дядю как человека глупого и никчемного во всех случаях, за исключением одного: случая смертельной болезни, который поможет главному герою без проблем поправить свое материальное и социальное положение. Данный вывод был основан на изучении:

- популярных литературных произведений, которые могли повлиять на авторское сообщение. Например, роман Метьюрина «Мельмот Скиталец» (1820 г.) («Melmoth the Wanderer»), после знакомства с которым Пушкин в письме к А.Н. Раевскому (октябрь 1823 г.) пишет о «мельмотическом характере» Онегина [37, с. 71, 378]. Пьеса Н.И. Хмельницкого «Воздушные замки» (1818 г.) [38, с. 457], доказывающая, что строка *И лучше выдумать не мог* – ироническое повествование А.С. Пушкина о смерти дяди;
- древнегреческих высказываний. Например, завет древнегреческого политика и поэта Хилона из Спарты (VI в. до н.э.): «Мертвых не хули» (Mortuo non maledicendum) [39, с. 75] позволяет предположить, что под словами «он уважать себя заставил» скрывается факт дядиной смерти;
- исследований Ю.М. Лотмана, О.Н. Гринбаума (о влиянии семантико-синтаксических причин на смысловое содержание четверостишия), В.С. Непомнящего (анализ черновиков Пушкина), П. Рейфмана (о роли многочисленных смысловых наслоений в создании иронической атмосферы произведения) и других авторов [40 – 43].

Игнорирование этапа предпонимания привело к тому, что из 18 проанализированных нами англоязычных переводов поэмы адекватным представляется только один, выполненный Уолтером (Вальтером) Арндтом (Walter Werner Arndt, 1916 – 2011) в 1963 году:

Now that he is in grave condition,
My uncle, decorous old dunce,
Has won respectful recognition;
And done the perfect thing for once [44].

Арндту удалось блестяще донести посыл А.С. Пушкина читателю с той разницей, что у русского поэта он завуалирован, находится между строк, а в переводе глубинный смысл оказывается очевидным, на «самой поверхности». На наш

взгляд, идентичность глубинного смысла важнее сходства формы, ибо именно смысл напрямую воздействует на чувства: задевает читателя за живое, заставляет думать, анализировать, сопереживать, сравнивать, приходить к собственным выводам, что способствует воспитанию интереса и любви к другой культуре [32].

Таким образом, исследование подводит к выводу о том, что ученые имплицитно признают академический фактор непереводимости как онтологическую сущность разносистемных языков. Вместе с тем вполне естественно, что интеллектуальный мир не может мириться с фактом абсолютной изолированности человеческих этносов, не способных поддерживать межкультурную коммуникацию, говоря при этом на различных языках. В этой связи мы консолидируемся со сторонниками концепции о необходимости преодоления непереводимости специальными способами и приемами. Но проблема на современном этапе развития переводоведения заключается в том, что, безусловно, феномен непереводимости признается, но академический вопрос подменяется функциональной необходимостью перевести текст на другой язык. А практические успехи затушевывают академическую непереводимость, при этом не акцентируется внимание на том, что был осуществлен не реальный перевод, а он был заменен квазипереводом. Собственно перевод – это закономерные переводческие соответствия. А выходящие за пределы переводческие несоответствия разрешаются с помощью герменевтико-трансформационных способов и приемов, обеспечивающих межъязыковое посредничество в межкультурной коммуникации. Следовательно, будущее современного переводоведения зиждется на открытых синергетических парадигмах перевода, обеспечивающих «герменевтический поворот» в теории и методологии перевода завтрашнего дня.

Библиографический список

1. Koller W. *Einfürung in die Übersetzungswissenshaft*. Wiebelsheim: Quell and Meyer, 2004.
2. Алексеева М.Л. *Проблема лексической безэквивалентности в науке о переводе: исторический, теоретический и лексикографический аспекты*. Диссертация … доктора филологических наук. Екатеринбург, 2015.
3. Pedro R. *The Translatability of Texts: A Historical Overview*. Available at: http://www3.uji.es/~aferna/H44/Translatability.pdf
4. Wang W. On Relative Translatability of Language with Special Reference to Contrastive Analysis between Chinese and English. *Journal of Language Teaching and Research*. 2018; Vol. 9, No. 2: 302 – 308.
5. Кенжебаев Д.О. Принцип относительной переводимости. *Проблемы современной науки и образования.* 2016; № 29 (71). Available at: https://ipi1.ru/s/10-00-00-filologicheskie-nauki/1105-printsip-otnositelnoj-perevodimosti.html
6. Цатурян М.М. Художественный перевод и языковое посредничество в художественной литературе: соотношение общего и художественного мировоззрений. *Филология* Серия: Гуманитарные науки. 2018; № 10: 174 – 177.
7. Фокин С. Перевод, переводимость и непереводимость в свете формалистической теории. О ранних работах А.В. Федорова. *Вопросы литературы*. 2016: 154 – 175.
8. Беляева И.Ф., Хухуни Г.Т. Антиномия переводимости / непереводимости в истории переводческой мысли (к 250-летию со дня рождения Вильгельма фон Гумбольдта). *Вестник МГОУ.* Серия: Лингвистика. 2017; № 1: 6 – 14.
9. Павлова М.В. Художественный билингвизм и проблема непереводимости (на примере романа Э. Берджесса «Заводной апельсин»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 4-х ч. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 1, № 12 (78): 21 – 25.
10. Демин И.В., Таллер Р.И. Перевод как проблема семиотики культуры. *История. Семиотика. Культура:* сборник материалов Международной научной конференции, посвящённой 250-летию Фридриха Шлейермахера. Самара: Самарская гуманитарная академия, 2018: 207 – 216.
11. Пильщиков И.А. Неполная переводимость как механизм познания и коммуникации. *Лингвистика и семиотика культурных трансферов*. Москва: Культурная революция, 2016: 203 – 233.
12. Инли Ч. Непереводимость в процессе художественного перевода с русского языка на китайский. *Языки, культуры, перевод*. Москва, 2017: 211 – 219.
13. Keshavarzi A. *Cultural translatability and untranslatability: a case study of translation of "Rostam and Sohrab"*, 2015. Available at: https://www.researchgate.net/publication/289527925_CULTURAL_TRANSLATABILITY_AND_UNTRANSLATABILITY_A_CASE_STUDY_OF_TRANSLATION_OF_ ROSTAM _AND_SOHRAB
14. Xu D., Jiang J. Translatability or untranslatability: Perspectives in Chinese translations of Jabberwocky. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*. 2018; Vol. 5, Iss. 3. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23306343.2018.1525817? scroll= top&needAccess=true&journalCode=rtis20
15. Pan X., Chen X., Liu H. Harmony in diversity: The language codes in English–Chinese poetry translation. *Digital Scholarship in the Humanities*. 2018; Vol. 33, Iss. 1: 128 – 142.
16. Алексеева М.Л. Проблема непереводимости в философских исследованиях начала XXI в. *Вопросы философии*. 2016; № 3. Available at: http://vphil.ru/index.php?Itemid=52&id=1357&option=com_content&task=view
17. Гончарик А.В. *Терминологические единицы астрономического дискурса и особенности их перевода*. Минск: БГУ, 2019. Available at: http://scholar.google.ru/ citations?user=jT19Mx0AAAAJ&hl=ru
18. Вилькэн Е.И., Эль-Таба А.М. Компенсация как способ достижения эквивалентности и адекватности перевода. *Филологический аспект*. 2017; № 5 (25). Available at: https://scipress.ru/philology/articles/kompensatsiya-kak-sposob-dostizheniya-ekvivalent nosti-i-adekvatnosti-perevoda.html
19. Wells A. *Untranslatable Words: Duende*.
20. Meunier M. Translating and Mapping the Many Voices in the Work of Niki Marangou. *Journal of Global Cultural Studies*. 12\2017.
21. Поздеева Е.В., Нестерова Н.М., Наугольных Е.А. Окказиональное слово как результат авторского словотворчества: границы переводимости. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2016; № 4: 44 – 58.
22. Евтеев С., Латышев Л. К проблеме переводимости: культурная непереводимость. *Филология и культура*. 2018; № 1 (51): 70 – 76.
23. Воскобойник Г.Д. Лингвофилософские основания общей когнитивной теории перевода. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2004.
24. Лотман Ю.М. Текст в тексте. *Избранные статьи*. Таллин: Александра, 1992; Т I.
25. Рецкер Я.И. *Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода*. Дополнения и комментарий Д.И. Ермоловича. Москва: Аудитория, 2016.
26. Goethe J.W. *Kunsttheoretische Schriften und Übersetzungen*. Berlin: Aufbau, 1960: 602 – 632.
27. Гёте И.В., Шиллер Ф. *Переписка: в 2-х т.* Москва: Искусство, 1988. Available at: https: //platona.net/load/knigi_po_filosofii/istorija_prosveshhenie/gete_i_shiller_perepiska_v_2_kh_tomakh_1988/11-1-0-1710
28. Деррида Ж. Письмо японскому другу. *Вопросы Философии*. 1992; № 4. Перевод А. Гараджи. Available at: http://derrida.sitecity.ru/ ltext_0509020756. phtml?p_ident=ltext_0509020756.p_0706041937
29. Маяцкий М. Непереводимости реальные и воображаемые. Листая «Европейский словарь философий: лексикон непереводимостей». *Логос*. 2011; № 5-6 (84): 13 – 21.
30. Бланшо М. *Восходящее слово, или Достойны ли мы сегодня поэзии? (разрозненные заметки)*. Перевод с французского Б. Дубинина. *НЛО*. 1999; № 5. Available at: https://magazines.gorky.media/nlo/1999/5/voshodyashhee-slovo-ili-dostojny-li-my-segodnya- poezii.html
31. Иоаннуарий (Ивлиев) проф.-архим. *Проблемы библейского перевода*. Available at: http://azbyka.ru/ivliev/problemi_perevoda-all.shtml
32. Мишкуров Э.Н., Новикова М.Г. *Теория и методология перевода в когнитивно-герменевтическом освещении:* монография. Москва: Флинта, 2020.
33. *Big picture*. Available at: https://bigpicture.ru/?p=823628
34. *Универсальный русско-английский словарь*. Available at: ttps://translate.academic.ru /%D0%BA%D0%BE%D1%89%D0%B5%D0%B9%20%D0%B1%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%BC%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%BD%D1%8B%D0%B9/ru/en/
35. Maugham S. *Selected short stories*: сборник на английском языке. Москва: Менеджер, 1996.
36. Пушкин А.С. *Евгений Онегин*. Available at: ilibrary.ru/text/436/p.2/index.html
37. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинений*. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1949; Т. XIII.
38. Хмельницкий Н.И. *Стихотворная комедия, комическая опера, водевиль конца XVIII – начала XIX века.* Составитель А.А. Гозенпуд. Ленинград: Советский писатель, 1990; Т. 2.
39. Лаэртский Д. *О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов*. Перевод М.Л. Гаспарова. Москва: Мысль, 1986.
40. Лотман Ю.М. *Комментарий к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин»*. Available at: https://unotices.com/book.php?id=44737&page=28
41. Гринбаум О.Н. Изначальный Онегин: ритм, смысл, интерпретации. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия 9: Литературоведение. 2008; Ч. I, Выпуск 3: 3 – 12.
42. Непомнящий В.С. *Из наблюдений над текстом «Евгения Онегина»*. Available at: http://speakrus.ru/articles/uncle1.htm
43. Рейфман П. *Кто такой Мельмот?* Available at: http://www.ruthenia.ru /document/505314.html
44. Arndt W. Alexander Pushkin, Eugene Onegin: A novel in verse. *The Bollingen prize translation in the Onegin Stanza by Walter Arndt. Critical Essays by Roman Jakobson, D.J. Richards, J. Thomas Shaw and Sona Stephan Hoisington*. New York, NY: Dutton, 1963. Available at: https://books.google.ru/books?id=oUEjCQAAQBAJ&printsec=frontcover &dq=Eugene+Onegin+Walter+Arndt&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwiXxoeJy_nVAhWlHpoKHTjJC5UQ6AEIJjAA#v=onepage&q&f=false

References

1. Koller W. *Einfürung in die Übersetzungswissenshaft*. Wiebelsheim: Quell and Meyer, 2004.
2. Alekseeva M.L. *Problema leksicheskoj bez`ekvivalentnosti v nauke o perevode: istoricheskij, teoreticheskij i leksikograficheskij aspekty*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2015.
3. Pedro R. *The Translatability of Texts: A Historical Overview*. Available at: http://www3.uji.es/~aferna/H44/Translatability.pdf
4. Wang W. On Relative Translatability of Language with Special Reference to Contrastive Analysis between Chinese and English. *Journal of Language Teaching and Research*. 2018; Vol. 9, No. 2: 302 – 308.
5. Kenzhebaev D.O. Princip otnositel'noj perevodimosti. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya.* 2016; № 29 (71). Available at: https://ipi1.ru/s/10-00-00-filologicheskie-nauki/1105-printsip-otnositelnoj-perevodimosti.html
6. Caturyan M.M. Hudozhestvennyj perevod i yazykovoe posrednichestvo v hudozhestvennoj literature: sootnoshenie obschego i hudozhestvennogo mirovozzrenij. *Filologiya* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; № 10: 174 – 177.
7. Fokin S. Perevod, perevodimost' i neperevodimost' v svete formalisticheskoj teorii. O rannih rabotah A.V. Fedorova. *Voprosy literatury*. 2016: 154 – 175.
8. Belyaeva I.F., Huhuni G.T. Antinomiya perevodimosti / neperevodimosti v istorii perevodcheskoj mysli (k 250-letiyu so dnya rozhdeniya Vil'gel'ma fon Gumbol'dta). *Vestnik MGOU.* Seriya: Lingvistika. 2017; № 1: 6 – 14.
9. Pavlova M.V. Hudozhestvennyj bilingvizm i problema neperevodimosti (na primere romana `E. Berdzhessa «Zavodnoj apel'sin»). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 4-h ch. Tambov: Gramota, 2017; Ch. 1, № 12 (78): 21 – 25.
10. Demin I.V., Taller R.I. Perevod kak problema semiotiki kul'tury. *Istoriya. Semiotika. Kul'tura:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 250-letiyu Fridriha Shlejermahera. Samara: Samarskaya gumanitarnaya akademiya, 2018: 207 – 216.
11. Pil'schikov I.A. Nepolnaya perevodimost' kak mehanizm poznaniya i kommunikacii. *Lingvistika i semiotika kul'turnyh transferov*. Moskva: Kul'turnaya revolyuciya, 2016: 203 – 233.
12. Inli Ch. Neperevodimost' v processe hudozhestvennogo perevoda s russkogo yazyka na kitajskij. *Yazyki, kul'tury, perevod.* Moskva, 2017: 211 – 219.
13. Keshavarzi A. *Cultural translatability and untranslatability: a case study of translation of "Rostam and Sohrab"*, 2015. Available at: https://www.researchgate.net/publication/289527925_CULTURAL_TRANSLATABILITY_AND_UNTRANSLATABILITY_A_CASE_STUDY_OF_TRANSLATION_OF_ ROSTAM _AND_SOHRAB
14. Xu D., Jiang J. Translatability or untranslatability: Perspectives in Chinese translations of Jabberwocky. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*. 2018; Vol. 5, Iss. 3. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23306343.2018.1525817? scroll= top&needAccess=true&journalCode=rtis20
15. Pan X., Chen X., Liu H. Harmony in diversity: The language codes in English-Chinese poetry translation. *Digital Scholarship in the Humanities*. 2018; Vol. 33, Iss. 1: 128 – 142.
16. Alekseeva M.L. Problema neperevodimosti v filosofskih issledovaniyah nachala XXI v. *Voprosy filosofii.* 2016; № 3. Available at: http://vphil.ru/index.php?Itemid=52&id=1357&option=com_content&task=view
17. Goncharik A.V. *Terminologicheskie edinicy astronomicheskogo diskursa i osobennosti ih perevoda.* Minsk: BGU, 2019. Available at: http://scholar.google.ru/ citations?user=jT19Mx0AAAAJ&hl=ru
18. Vil'k`en E.I., `El'-Taba A.M. Kompensaciya kak sposob dostizheniya `ekvivalentnosti i adekvatnosti perevoda. *Filologicheskij aspekt*. 2017; № 5 (25). Available at: https://scipress.ru/philology/articles/kompensatsiya-kak-sposob-dostizheniya-ekvivalent nosti-i-adekvatnosti-perevoda.html
19. Wells A. *Untranslatable Words: Duende*.
20. Meunier M. Translating and Mapping the Many Voices in the Work of Niki Marangou. *Journal of Global Cultural Studies*. 12\2017.
21. Pozdeeva E.V., Nesterova N.M., Naugol'nyh E.A. Okkazional'noe slovo kak rezul'tat avtorskogo slovotvorchestva: granicy perevodimosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2016; № 4: 44 – 58.
22. Evteev S., Latyshev L. K probleme perevodimosti: kul'turnaya neperevodimost'. *Filologiya i kul'tura*. 2018; № 1 (51): 70 – 76.
23. Voskobojnik G.D. Lingvofilosofskie osnovaniya obschej kognitivnoj teorii perevoda. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2004.
24. Lotman Yu.M. Tekst v tekste. *Izbrannye stat'i.* Tallin: Aleksandra, 1992; T I.
25. Recker Ya.I. *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika. Ocherki lingvisticheskoj teorii perevoda.* Dopolneniya i kommentarij D.I. Ermolovicha. Moskva: Auditoriya, 2016.
26. Goethe J.W. *Kunsttheoretische Schriften und Übersetzungen*. Berlin: Aufbau, 1960: 602 – 632.
27. Gete I.V., Shiller F. *Perepiska: v 2-h t.* Moskva: Iskusstvo, 1988. Available at: https: //platona.net/load/knigi_po_filosofii/istorija_prosveshhenie/gete_i_shiller_perepiska _v_2_kh_tomakh_1988/11-1-0-1710
28. Derrida Zh. Pis'mo yaponskomu drugu. *Voprosy Filosofii.* 1992; № 4. Perevod A. Garadzhi. Available at: http://derrida.sitecity.ru/ ltext_0509020756. phtml?p_ident=ltext_0509020756.p_0706041937
29. Mayackij M. Neperevodimosti real'nye i voobrazhaemye. Listaya «Evropejskij slovar' filosofij: leksikon neperevodimostej». *Logos*. 2011; № 5-6 (84): 13 – 21.
30. Blansho M. *Voshodyaschee slovo, ili Dostojny li my segodnya po`ezii? (razroznennye zametki).* Perevod s francuzskogo B. Dubinina. *NLO*. 1999; № 5. Available at: https://magazines.gorky.media/nlo/1999/5/voshodyashhee-slovo-ili-dostojny-li-my-segodnya- poezii.html
31. Iannuarij (Ivliev) prof.-arhim. *Problemy biblejskogo perevoda*. Available at: http://azbyka.ru/ivliev/problemi_perevoda-all.shtml
32. Mishkurov `E.N., Novikova M.G. *Teoriya i metodologiya perevoda v kognitivno-germenevticheskom osveschenii:* monografiya. Moskva: Flinta, 2020.
33. *Big picture*. Available at: https://bigpicture.ru/?p=823628
34. *Universal'nyj russko-anglijskij slovar'*. Available at: ttps://translate.academic.ru /%D0%BA%D0%BE%D1%89%D0%B5%D0%B9%20%D0%B1%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%BC%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%BD%D1%8B%D0%B9/ru/en/
35. Maugham S. *Selected short stories*: sbornik na anglijskom yazyke. Moskva: Menedzher, 1996.
36. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin.* Available at: ilibrary.ru/text/436/p.2/index.html
37. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1949; T. XIII.
38. Hmel'nickij N.I. *Stihotvornaya komediya, komicheskaya opera, vodevil' konca XVIII – nachala XIX veka.* Sostavitel' A.A. Gozenpud. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1990; T. 2.
39. La`ertskij D. *O zhizni, ucheniyah i izrecheniyah znamenityh filosofov*. Perevod M.L. Gasparova. Moskva: Mysl', 1986.
40. Lotman Yu.M. *Kommentarij k romanu A.S. Pushkina «Evgenij Onegin».* Available at: https://unotices.com/book.php?id=44737&page=28
41. Grinbaum O.N. Iznachal'nyj Onegin: ritm, smysl, interpretacii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* Seriya 9: Literaturovedenie. 2008; Ch. I, Vypusk 3: 3 – 12.
42. Nepomnyaschij V.S. *Iz nablyudenij nad tekstom «Evgeniya Onegina».* Available at: http://speakrus.ru/articles/uncle1.htm
43. Rejfman P. *Kto takoj Mel'mot?* Available at: http://www.ruthenia.ru /document/505314.html
44. Arndt W. Alexander Pushkin, Eugene Onegin: A novel in verse. *The Bollingen prize translation in the Onegin Stanza by Walter Arndt. Critical Essays by Roman Jakobson, D.J. Richards, J. Thomas Shaw and Sona Stephan Hoisington.* New York, NY: Dutton, 1963. Available at: https://books.google.ru/books?id=oUEjCQAAQBAJ&printsec=frontcover &dq=Eugene+Onegin+Walter+Arndt&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwiXxoeJy_nVAhWlHpoKHTjJC5UQ6AEIJjAA#v=onepage&q&f=false

Статья поступила в редакцию 02.05.20

УДК 811.351.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00576

***Gabibullaeva P.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Daghestanian Languages Department, Daghestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: 79patimat79@mail.ru*

REPETITIONS AS IMAGE-ENHANCING MEANS IN THE WORKS OF HABIB ALIYEV. The article studies repetitions in the works of Habib Aliyev, a famous Dargin writer. It is noted that the use of repetitions in artistic works is determined by the author. It may also depend on the nature of the work itself. Repetitions in the artistic text indicate the ability to use the author's stylistic techniques. His works often use repetitions of the same parts of speech, which contribute to the formation of an emotional-amplifying chain. The structure of such repetitions resembles a growing chain, which is used as an emotional enhancer. Here, each previous component of the chain acts as a semantic component for the next repeating. Amplifying and evaluating functions in the work of Habib Aliyev are performed by affirmative-negative, antonymic repetitions of adjectives, when the actualization of one of the repeated links is used to deactualize the other one. In the poetic works of Habib Aliyev, pronouns in combination with nouns and adjectives perform a special function. They are used to denote objects of speech, to express emotional excitement, love of the hero. The repetitions used by the writer form a connotative background using verbs and nouns. The main function of repetitions in the writer's works is an emotional and expressive function.

Key words: **repetitions, figurative-amplifying means, artistic works, lexical-morphological means, lexical-syntactic means, stylistics.**

***П.М. Габибуллаева,** канд. филол. наук, зав. каф. дагестанских языков Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: 79patimat79@mail.ru*

ПОВТОРЫ КАК ОБРАЗНО-УСИЛИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХАБИБА АЛИЕВА

Статья посвящена повторам в произведениях известного даргинского писателя Хабиба Алиева. Отмечается, что использование повторов в художественных произведениях определяется автором. Оно может зависеть и от характера самого произведения. Повторы в художественном тексте свидетельствуют об умении автора использовать стилистические приемы. В его произведениях зачастую используются повторы одних и тех же частей речи, которые способствуют образованию эмоционально-усилительной цепочки. Структура таких повторов напоминает собой нарастающую цепочку, которая используется как эмоционально-усилительное средство, где каждый предыдущий ее компонент выступает как семантическое составляющее для следующего за ним повтора. Усилительно-оценочные функции в творчестве Хабиба Алиева выполняют утвердительно-отрицательные, антонимичные повторы прилагательных, когда актуализация одного из повторяющихся звеньев используется для деактуализации другого. В поэтических произведениях Хабиба Алиева местоимения в сочетании с существительными и прилагательными выполняют особую функцию. Они используются для обозначения объектов речи, выражают душевные волнения, влюбленность героя. Повторы, используемые писателем, образуют коннотативный фон с помощью глаголов и существительных. Главной функцией повторов в его произведениях является эмоционально-экспрессивная.

Ключевые слова: **повторы, образно-усилительные средства, художественные произведения, лексико-морфологические средства, лексико-синтаксические средства, стилистика.**

В художественных произведениях в различных семантических и стилистических целях употребляются повторы. Они служат для образно-усилительной функции лексических, лексико-морфологических и лексико-синтаксических отношений. Выражают субъективно-авторское отношение к человеку, его эмоциональному состоянию. Зачастую повторы наделены индивидуально-авторскими и национально-культурными коннотациями [1 – 8].

«Повтор как стилистический прием является типизированным обобщением имеющегося в языке средства выражения возбужденного состояния, которое, как известно, выражается в речи различными средствами, зависящими от степени и характера возбуждения. Речь может быть возвышенной, патетической, нервной, умиленной и т.д. Возбужденная речь отличается фрагментарностью, иногда алогичностью, повторением отдельных частей высказывания. Более того, повторы слов и целых словосочетаний (также как фрагментарность и алогичность построений) в эмоционально-возбужденной речи являются закономерностью. Здесь они не несут какой-либо стилистической функции. Обычно в тексте художественных произведений, где описывается такое возбужденное состояние героя, даются авторские ремарки» [6, с. 14].

Использование повторов в художественных произведениях определяется автором. Оно может зависеть от характера самого произведения. К примеру, у одного и того же писателя частотность использования повторов в тексте отличается. Повторы в художественном тексте свидетельствуют об авторском умении использовать стилистические приемы. Как пишет Н.А. Кожевникова, «повтор имеет в художественном тексте не только широкую сферу применения, но и разнообразные формы выражения. Объёмом повторяющихся элементов может выступать слово или сложное синтаксическое целое [5, с. 82].

Проведенный нами анализ художественных произведений известного даргинского писателя Хабиба Алиева свидетельствует о том, что в его произведениях зачастую используются повторы одних и тех же частей речи, которые способствуют образованию эмоционально-усилительной цепочки. Например, использование существительных-повторов усиливает экспрессивные возможности предложения:

Г1инц-хъярра, курега-кьурч1ра, паст1ан-вякьяра т1ем багьалли баибти сари. – «Яблоки-груши, абрикос-персик, дыня-арбуз – достаточно их на вкус попробовать».

Часто в лексических повторах используются и такие существительные, которые относятся к одному семантическому полю, к одной лексико-семантической группе слов. Структура таких повторов напоминает собой нарастающую цепочку, которая используется как эмоционально-усилительное средство. Здесь каждый предыдущий компонент цепочки выступает как семантическое составляющее для следующего за ним повтора. Например: *Хъа бях1яни, ч1ябурти,кьасурби кьалтинта дуцили сари*. – «Стены, полы, полки, все покрыто коврами».

Ах, мой Хазрат, ах, мой сосед, большое, огромное тебе спасибо!

В некоторых случаях особо значимые эмоционально-смысловые усилительные функции выполняют повторяющиеся числительные. Здесь могут быть использованы и числительные, относящиеся также к одному семантическому полю. Нарастающее количественное значение используется как эмоционально-усилительное средство:

Смотри, смотри, радуги, радуги, сколько их, тысяча, миллион, миллиард радуг! – радостно кричал Жанай, глядя, как оживают под солнечными лучами, тают и постепенно превращаются в капельки росы маленькие осколки, пушинки, искорки инея.

В данной цепочке повторов числительные выступают в качестве семантического составляющего последующего за ним повтора: из тысяч состоят миллионы, из миллионов – миллиарды. Такой повтор в данном дискурсе символизирует множество.

Такую же эмоционально-усилительную функцию выполняют повторы глаголов и имен существительных в указанном предложении: *смотри, смотри / радуги, радуги*.

Усилительно-оценочные функции в творчестве Хабиба Алиева выполняют утвердительно-отрицательные, антонимичные повторы прилагательных, когда актуализация одного из повторяющихся звеньев используется для деактуализации другого:

Далай гlяшси, Песня тихая,
Ахъси, Громкая,
Хумарси, Грустная,
Шадси, Веселая
Чуйнара ахъбуциб Много раз была поднята
Чумра адамли. Многими людьми.

Подобные утвердительно-отрицательные, антонимичные лексико-синтаксические повторы характерны для творчества Хабиба Алиева.

Хабиб Алиев для усиления переживаний героя, часто использует повтор вспомогательного отрицательного глагола. Данный глагол усиливает его экспрессивные возможности:

Дусаэс гьанк1 агарли. Заснуть сна нет
Гьанк1дикес мер агарли, Места спать нет,
Мар буруси агарли, Правду говорящего нет,
Мучладирул агарли. Признающего нет.

С помощью глаголов движения автор дает конкретную, зримую картину природы, добивается нужного эффекта:

Гlебшнили бухъутlа някъ Осень желтой рукой
Гьакlбариб галгубачи, На деревья взмахнула,
Дерхьур к1апlри, гъярдариб, Покрасила листья, сорвала,
Лайдакlиб ванзаличи. Бросила на землю.

Умело и к месту вписанные в стихотворную строфу глаголы движения превратились в образ, определивший звучание всего произведения, метафора легко воспринимается, так как после нее следуют строки, как бы разворачивающие, продолжающие ту же мысль: осень прошлась желтой краской по листьям деревьев, потом их сорвала.

Императивные глагольные повторы, используемые в конце строки, делают актуальными и значимыми некоторые просьбы:

Чардара наб, чардара Верни мне, верни
Дила дигайла цlара Огонь моей любви
Чардара наб, чардара Верни мне, верни
Карцlайла буцlардешра. И жар страсти моей.

«Действие, выражаемое глаголом в императиве, может быть обозначено до момента речи и как продолжающееся в момент речи, а также может совершаться до момента речи и прерваться непосредственно перед ними в присутствии говорящего. Данное волеизъявление маркируется грамматическими и лексическими средствами, в частности, редупликацией императивных форм, опущением глагольного окружения, наличием в императивных конструкциях обстоятельств, обозначающих изменения той или иной параметрической характеристики действия (громче, тихо, быстро)» [3, с. 18].

Повторы глаголов различных форм используются для описания эмоционального состояния героя, для изображения его внутреннего состояния. «Способ, которым индикативные формы в дискурсе приобретают побудительное значение, кажется ясным. Повеление возможно только по отношению к такому действию, которое контролируется его исполнителем. Естественно, что о собственных контролируемых действиях субъект осведомлен лучше, чем кто-либо иной» [4, с. 538].

Творчеству Хабиба Алиева свойственно оригинальность и самобытность.

Это проявляется через прием мотивации некоторых глаголов и порою в случаях использования индикативных форм глаголов:

Ца далай адамла уркlилаб бубкlи Одна песня в сердце человека умирала,
Аззаддеш, гьайбатдеш дикхlедикили… Свободы и простора не обретя…
Ца далай ахъбири лямцlла ургиван, Другая песня поднималась, как стрела,
Уммайбикес или зак-зубартачи. Желая расцеловаться с небом и звездами.

Наш материал показал, что в поэтических произведениях Хабиба Алиева местоимения в сочетании с существительными и прилагательными выполняют особую функцию. Они используются для обозначения объектов речи, выражают душевные волнения, влюбленность героя:

Поляна моя белая,
Поляна моя мглистая,
Ты сердце мое бедное
Запорошила инеем.
Твоя роса колючая –
Моя слеза горючая,
Мне, сироте несчастному,
Все ноги отморозила…
Не от зябких ли теней
Мои косы побелели?
Не от жгучих ли теней
Выцвели мои глаза?

В сочетании с вопросительной интонацией местоимения усиливают в данном четверостишии экспрессию.

У писателя частыми являются повторяющиеся формы глагола. Они в сочетании с именами существительными в разных поэтических дискурсах выражают душевное отношение героя к Родине. Глагольные повторы могут иметь антонимический или синонимический характер или относиться к одной лексико-семантической группе. Например:

Дила гIянтIикIа ВатIан Моя прекрасная Родина,
БегI гъалаб белчIунсира И спетая впервые,
ХIедри далай, хIед бирар Тебе была песня, тебе и будет
БегI гIергъи бучIусира. И самая последняя.

Повторяющимися могут быть ряды компонентов, которые относятся к разным формам одной и той же части речи. Для усиления эмоционально-образной основы используются имена существительные в И.п. и имена существительные в Р.п.:

Агь, хIяжарла хIяжар, угърашла угъраш хъяша! – «Ох, подлеца подлец, мерзавца мерзавец, щенок!»

Эмоционально-усилительная функция повторов поддерживается и именами существительными во множественном числе:

Узи-урши, унруби, гIях1ли ва дурашанти, балу-бирханти, шанти, гьалмагъуни, душманти…. – «Друзья-товарищи, соседи, гости, земляки, знакомые, сельчане, враги…».

Иногда повторы-антонимы у Хабиба Алиева наделены свойствами живого существа. К примеру, в стихотворении об осени используется олицетворение. Осень все более и более конкретизируется, одновременно рисуется картина смены осени зимой. «Судьба» листьев является центральной во второй строфе:

ДягIли илди жургъдиру, Ветер их крутит,
Ахъдурцу – уряхIдуршу. Поднимает в высоту и сбрасывает вниз.

Язык художественных произведений Хабиба Алиева особенный. Он отличается свойственным данному писателю «почерком». Все художественные приемы и стилистические средства служат целевой установке автора [7]. Писатель исходит из того, чтобы точнее передать мысль, правдиво раскрыть духовный мир героя, реалистически воссоздать язык. Достижению всего этого подчиняются и нормативные факты даргинского языка и отклонения от общелитературных норм.

Среди других стилистических приемов особое место занимает в текстах произведений писателя повтор. Он участвует и в смысловой, и в синтаксической организации текста.

Как показывают наши материалы, повтор как стилистический приём в художественном тексте является одной из главных текстовых категорий, участвующих в структурно-смысловой организации художественного текста. Все стилистические значения, возникающие при употреблении повторов, являются необходимым элементом эмоционально-художественного воздействия на читателя.

Повторы, используемые писателем, образуют коннотативный фон с помощью глаголов и существительных. Главной функцией повторов в его произведениях является эмоционально-экспрессивная функция.

В произведениях Хабиба Алиева использование повторов помогает созданию особого идиостиля. У него наблюдается достаточно большое разнообразие в употреблении повторов и их частотности. Повторы служат для создания эмоционального, экспрессивного усиления и выразительности речи.

Библиографический список

1. Алиев Х. *Звуки Тишины*. Махачкала, 1967.
2. Алиев Х. *Три струны*. Махачкала, 1970.
3. Асхабалиева К.З. *Аварский императив в функционально-семантическом освещении*. Автореферат ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2006.
4. Казимова Э.А., Уружбекова М.М. Распределение временных форм при дискурсивном употреблении индикативных конструкций в русском языке в сопоставлении с даргинским. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6: 538.
5. Кожевникова К. *Об аспектах связности в тексте как целом. Синтаксис текста*. Москва, 1979: 49 – 67.
6. Лотман Ю.М. *Анализ поэтического текста*. Ленинград, 1972.
7. Габибуллаева П.М. Классификация пословиц даргинского и русского языков по признаку отличия от свободных предложений. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 363 – 364.
8. Гасанова У.У., Магомедова Х.Х. Язык и стиль художественной прозы Хабиба Алиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 386 – 387.

References

1. Aliev H. *Zvuki Tishiny*. Mahachkala, 1967.
2. Aliev H. *Tri struny*. Mahachkala, 1970.
3. Ashabalieva K.Z. *Avarskij imperativ v funkcional'no-semanticheskom osveschenii*. Avtoreferat ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2006.
4. Kazimova `E.A., Uruzhbekova M.M. Raspredelenie vremennyh form pri diskursivnom upotreblenii indikativnyh konstrukcij v russkom yazyke v sopostavlenii s darginskim. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6: 538.
5. Kozhevnikova K. *Ob aspektah svyaznosti v tekste kak celom. Sintaksis teksta*. Moskva, 1979: 49 – 67.
6. Lotman Yu.M. *Analiz po`eticheskogo teksta*. Leningrad, 1972.
7. Gabibullaeva P.M. Klassifikaciya poslovic darginskogo i russkogo yazykov po priznaku otlichiya ot svobodnyh predlozhenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 363 – 364.
8. Gasanova U.U., Magomedova H.H. Yazyk i stil' hudozhestvennoj prozy Habiba Alieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 386 – 387.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 811.351.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00577

***Gabibullaeva P.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Daghestanian Languages Department, Daghestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: 79patimat79@mail.ru*

COMPARATIVE CONSTRUCTIONS IN THE WORKS OF HABIB ALIYEV. The object of the analysis is comparative constructions identified from the works of a famous Dargin writer Habib Aliyev. Only the most active constructions are analyzed, which is sufficient to clarify the principles of their internal organization and their basic grammatical characteristics. It is noted that such constructions play a rather large role in the poetic discourse. In works of fiction, comparisons convey the poet's experiences, characterize the characters, and express the author's attitude to the described phenomena. Comparative constructions are not only semantically meaningful, but also stylistically colored and expressive. The main property that unites comparative constructions with other stable units is their common logical-comparative basis and their general purpose to be a means of expressing an individual characteristic of the object. Comparison expresses an individual, i.e. unique, feature of the object given in direct sensation. As part of the comparative constructions used by the writer, words of lexical and semantic groups are used, such as words with a plant code of culture, words with a zoomorphic code of culture, words with a natural code of culture, words with a somatic code of culture, words denoting heavenly bodies and words denoting kinship terms.

Key words: **Dargin language, artistic works, poetic discourse, culture code, comparative constructions, stable units.**

***П.М. Габибуллаева,** канд. филол. наук, зав. каф. дагестанских языков Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: 79 patimat 79@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХАБИБА АЛИЕВА

Объектом анализа являются сравнительные конструкции, выявленные в художественных произведениях известного даргинского писателя Хабиба Алиева. Анализу подвергаются только наиболее активные конструкции, что вполне достаточно для выяснения принципов их внутренней организации и их основных грамматических характеристик. Отмечается, что такие конструкции играют достаточно большую роль в поэтическом дискурсе. В художественных произведениях сравнения передают переживания поэта, характеризуют героев, а также выражают отношение автора к описываемым явлениям. Сравнительные конструкции являются не только семантически содержательными, но и стилистически окрашенными, экспрессивными. Главным свойством, объединяющим сравнительные конструкции с другими устойчивыми единицами, является их общая логико-компаративная основа и общее назначение быть средством выражения индивидуального признака предмета. Сравнение выражает индивидуальный, т.е. единственный в своем роде признак предмета, данный нам в непосредственном ощущении. В составе сравнительных конструкций, использованных писателем, употребляются лексико-семантические группы, включающие слова с растительным кодом культуры; слова с зооморфным кодом культуры; с природным кодом культуры; с соматическим кодом культуры; слова, обозначающие небесные светила и слова, обозначающие термины родства.

Ключевые слова: **даргинский язык, художественные произведения, поэтический дискурс, код культуры, сравнительные конструкции, устойчивые единицы.**

Сравнительные конструкции в произведениях художественной литературы используются широко. Это связано с их способностью к созданию стилистического эффекта. Сравнительные конструкции, также как и другие устойчивые единицы, связаны с языковой картиной мира. Большую роль играют такие конструкции в поэтическом дискурсе. Это связано с расширением художественно-изобразительных возможностей сравнительных конструкций и их индивидуально-авторского своеобразия.

Целью нашей работы является выявление особенностей организации сравнений в художественной прозе народного поэта Дагестана Хабиба Алиева.

Научных трудов, посвященных вопросам исследования сравнительных конструкций в художественной прозе Хабиба Алиева, на современном этапе изучения даргинского языка не имеется.

Актуальность темы объясняется неисследованностью данной проблемы в даргинском литературном языке.

«Сравнение – это такой логический приём, с помощью которого устанавливается сходство и различие предметов, явлений объективного мира» [2, с. 31].

Наиболее оптимальное, на наш взгляд, определение сравнительных конструкций дается Князевым Ю.П. Он пишет, что «сравнительные конструкции – конструкции, с помощью которых некоторый предмет, признак или ситуация P (объект сравнения – то, что сравнивается) описывается не сам по себе, а в отношении к некоторому предмету, признаку или ситуации Q (стандарт сравнения – то, с чем сравнивается). Критерием сопоставления является некоторый признак Z (признак сравнения – то, по чему сравнивается), принимающий значение V (значение признака сравнения)» [5, с. 134].

Языковые средства способствуют созданию словесного образа, они позволяют понять качественную суть одних явлений на основе их сравнения другими. В художественных произведениях сравнения передают переживания поэта, характеризуют героев, а также выражают отношение автора к описываемым явлениям. Сравнительные конструкции являются не только семантически содержательными, но и стилистически окрашенными, экспрессивными. Они могут быть использованы как оценочные эпитеты-прилагательные и другие эмоционально-окрашенные слова.

Абдулкадырова П.М. отмечает, что «сравнивая или сопоставляя два предмета или явления действительности и их признаки или действия, автору произведения или говорящему удается дать точное образно-эмоциональное определение, ярче выделить сравнительный объект, его существенные качества или свойства, сосредоточить внимание слушателя или читателя на его основных внешних характеристиках. Часто в зависимости от семантики, семантического статуса и стилистических функций сравнительного оборота некоторые элементы, а именно то, что сравнивается, и признак, служащий для сравнения, могут быть представлены имплицитно, т.е. будут подразумеваться. В любых контекстах, в любой структуре и статусе эксплицитно должно быть представлено то, с чем сравнивается, т.е. эталон и формально-грамматический показатель сравнения» [1, с. 18].

Уточнению качественных признаков способствует использование качественных прилагательных-сравнений. Такие сравнительные конструкции достаточно часты в поэтической речи, особенно у такого признанного мастера чеканного слова, как Хабиб Алиев. Язык и стиль Х. Алиева отличаются лаконичностью, красочностью, оригинальностью в подборе фраз и предложений. Писатель в совершенстве владеет даргинским литературным языком, но он с таким же умением вводит в свои повести и романы слова и выражения из родной речи [3, с. 386].

Приведем примеры:

Медового цвета листья медленно, словно большие и пушистые хлопья снега, падают на серую, разукрашенную осенним орнаментом землю, как бы изо всех сил стараясь подольше задержаться в воздухе. («Пора листопада»).

А дряхлеющее осенью дерево, словно человек, силы которого по крупицам отлетают, словно желтая листва, и которого одолевает печаль. («Пора листопада»).

Ее фундамент уставился в небо, словно чья-то недобрая воля и злая рука разом снесли стены. («Пора листопада»).

Хабиб Алиев часто использует в своих произведениях прилагательные-эпитеты, которые выражают различные стилистические и семантические функции. Например:

Здесь было множество родников, лесных ключей, которые образовали реку, которая текла, громыхая, как барабанная дробь. («Червоточина»).

В последние десятилетия в лингвистике значительное место занимают исследования, связанные с языковой картиной мира и с исследованием различных концептов. Как отмечает Дормидонтова О.А., «именно эти характеристики предопределяют значимость и устойчивость кодов культуры в рамках любой национальной культуры. В современной лингвистике выделяется целый ряд кодов культуры: анатомический (или телесный), природный, растительный (вегетативный, фитоморфный), зооморфный (анимальный, териоморфный), перцептивный, соматический, антропоморфный, предметный (вещный или артефактный), гастрономический (пищевой), акциональный (поведенческий), метеорологический, химический, цветовой, пространственный, временной, духовный, теоморфный (божественный), галантерейный, игровой, математический, медицинский, музыкальный, этнографический, экологический, экономический и др.» [4, с. 202].

Проведенный нами анализ сравнительных конструкций в произведениях Хабиба Алиева с точки зрения их лексико-семантической организации показал, что в их составе употребляются слова различных лексико-семантических групп:

1. Слова с растительным кодом культуры:

Аминат всегда была одна, как одинокая груша у старого Ургубады. («Ургубада»).

Она была, как тростиночка, не могла противостоять такой силе. («Червоточина»).

2. Слова с зооморфным кодом культуры:

Как собачка, вертелся вокруг нее на задних лапках: сейчас, моя Хамис, пожалуйста, золота!» («Пора листопада»).

Такая ночь незадачливая вышла: спала, как курица на насесте, и поднялась с петухами. («Пора листопада»).

Тахличи герратурси нушала верх1ел базцун риубси рурси чат1аван руч1ули сари. – «Наша семимесячная дочка лежала на топчане и щебетала, словно ласточка». («Стонущие тени»).

Х1ергъира хъулиб лагьаван къумрик1уси рурсила т1ама. – «Не услышал я дома голоса дочки, воркующего, как голубка». («Стонущие тени»).

Такую художественную деталь, как включение стихов в роман, Хабиб Алиев использует для усиления мощности выразительного средства. Зооморфный код и здесь удачно использован автором:

И черной тенью закричит,
Как птичка среди ночи,
А уголек моей беды
Горой огромной станет. («Стонущие тени»).
Хочет вылететь оно,
Как из-под карниза голубь,
Только черная беда
Путь к спасению заслонила. («Стонущие тени»).

1. Слова с природным кодом культуры:

Я не думаю об этом, как и о прошлогодном снеге. («Лес старого Кади»).

Илала дях1 мешупири чях1забла гъагулличи, сабира пушяг1ван баргбердес х1ядурси. – «Его лицо напоминало грозовую тучу, готовую пролиться». («Стонущие тени»).

4. Слова, обозначающие небесные светила:

Бабушка говорила, что все время нельзя быть такой грустной, как потухающая утренняя звезда. («Ургубада»).

Бацван шалати рурсила дях1личи вахъх1и калун х1ерик1ули Жаммирза. – «Долго всматривался Жаммирза в светлое, как луна, лицо дочки». («Червоточина»).

5. Слова с соматическим кодом культуры:

Раньше бывало, уснет старик, как воды в рот набрал – дыхания не слышно. («Ургубада»).

6. Слова, обозначающие вещественные существительные:

При виде такого наглого злодейства Чакараба, словно ей Аллах крылья подарил, в одно мгновенье оказалась рядом со шкодливой кошкой. («Ургубада»).

Миъван дярг1ибти мегь унзаличи чедихьили дуравхъунра. «Закрыв за собой холодный, словно ледяной, замок, я вышел». («Стонущие тени»).

… подобен такой человек колосу, что напрасно простоял под солнцем все лето, не сумев наполниться наливным зерном. («Ургубада»).

7. Слова, обозначающие термины родства:

Хангишис гьандиркулри ши-алавти вац1а-кьада, сунес ах1ерси нешван, илала бек1лизир жургъдик1ули, усес валтх1елтути. – «Хангиши вспоминал родные места, как любимую мать, которые кружились в воспоминаниях и не давали спать». («Червоточина»).

В даргинском языке оформление сравнительных конструкций чаще всего происходит через сравнительные частицы *-ван, -гъуна, -цад.*

Между этими сравнительными частицами существует небольшое семантическое различие. Частицы *-ван* и *-гъуна* указывают большей частью на уподобление, а частица *-цад* подчеркивает уподобление не как особому предмету, понятию, а как некоей ситуации в целом, частью которой является предмет или явление. Приведем примеры:

Г1ялами бараллира цунси мерличиб г1ямал, ну х1ейрусгу цункъа цураван х1ериэс. – «Даже если весь мир будет так жить, я не смогу прожить, как одинокий кабан». («Червоточина»).

Хъярли гьалар-гьаларти кьяч1аръала дурадушибх1ели, Хангишини пяхъ имц1абарибну, мучиличи къаршикадиубти чякниван, галгала уц1ли т1ашагарли урцесдях1иб. – «Когда груша застонала впервые, Хангиши ускорил темп, тогда, словно воробьи на просо, стали от него разлетаться мелкие щепки». («Червоточина»).

Эмх1ецад ваилригу х1у, илди бишт1атачил х1язта виркьес. – «Ты же, как осел, здоров, не к лицу тебе с детишками играть». («Ургубада»).

Бугаси тургъуна х1ер лямц1бухъун г1ясиубси къараулла х1улбазиб. – «В глазах разозлившегося сторожа блеснул взгляд, словно острый меч». («Пора листопада»).

Цацах1ели гъезцад х1ячи х1ебарили барх1и арбашар. – «Иногда день проходит так быстро, что не успеваешь сделать работу даже с волосинку». («Стонущие тени»).

В текстах произведений Хабиба Алиева в сравнениях часто используются слова, связанные с определенной символикой. Например:

галга – «дерево» (символ роста), барда – «топор» (символ силы), анхъ – «сад» (символ награды), хъу – «поле» (символ плодородия), дуклуми – «крылья» (символ свободы), г1иниз – «родник» (символ жизни), ванза – «земля» (символ богатства), замана – «время» (символ истины), берх1и – «солнце» (символ света», ц1а «огонь, костер» (символ тепла).

Подобные сравнения выражают непокорность героев, крик души, важность всего, что связано с природой, человеком и с окружающим миром. Данные символы писатель использует для более точной передачи состояния героев. К примеру, песня Аслимат, одной из центральных героинь романа «Стонущие тени»:

О аман, мой дорогой,
Солнце очага угасло,
Как под инеем полынь,
От тоски озябло тело…

Как показали наши наблюдения, в прозаических произведениях Хабиба Алиева в сравнительных конструкциях включаются все компаративные признаки. Они построены на уподоблении. В них приписываются человеческие свойства, умения думать, говорить всем окружающим предметам и явлениям.

Проза Хабиба Алиева затрагивает общечеловеческие ценности, в ней возвеличивается человек труда, человек чести, человек слова. Любой труд ценится высоко. Особое внимание писатель обращает на землю, точнее на тот труд, который связан с землей. Писатель, используя различные сравнительные конструкции, пытается донести до читателя важность человеческого труда. Таким образом, сравнительные конструкции здесь отличаются спецификой лексического и семантического наполнения, которые формируют компаративные образы. А эти образы соотносительны с разными кодами культуры – растительным, зооморфным, вещественным, природным, соматическим.

Библиографический список

1. Абдулкадырова П.М. *Компаративные ФЕ даргинского и английского языков*. Махачкала, 2010.
2. Виноградов В.В. *О языке художественной литературы*. Москва, 1959.
3. Гасанова У.У., Магомедова Х.Х. Язык и стиль художественной прозы Хабиба Алиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 386 – 387.
4. Дормидонтова О.А. Коды культуры и их участие в создании языковой картины мира (на примере гастрономического кода в русской и французской лингвокультурах). *Вестник Тамбовского государственного университета*. 2009; № 9 (77): 202.
5. Князев Ю.П. *Грамматическая семантика. Русский язык в типологической перспективе*. Москва: Языки русской культуры, 2007.

References

1. Abdulkadyrova P.M. *Komparativnye FE darginskogo i anglijskogo yazykov*. Mahachkala, 2010.
2. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj literatury*. Moskva, 1959.
3. Gasanova U.U., Magomedova H.H. Yazyk i stil' hudozhestvennoj prozy Habiba Alieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 386 – 387.
4. Dormidontova O.A. Kody kul'tury i ih uchastie v sozdanii yazykovoj kartiny mira (na primere gastronomicheskogo koda v russkoj i francuzskoj lingvokul'turah). *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 9 (77): 202.
5. Knyazev Yu.P. *Grammaticheskaya semantika. Russkij yazyk v tipologicheskoj perspektive*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2007.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 811.351.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00578

***Gamidova T.G.**, postgraduate, Department of Dagestani languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

PAREMIAS WITH FOOD NAMES IN THE KUNKIN DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE. The article notes that due to the active use food names represent one of the foundations of the main vocabulary of the Kunkin dialect of the Dargin language. Having appeared in ancient times, this layer of vocabulary is the most stable in the language. However, in modern conditions of constant development of society, there is a change in its composition. More and more new varieties and forms of food appear, and along with the appearance of new types of food, new names of food and drinks are found in the language. This layer of vocabulary is also enriched by borrowings from other languages. The names of food occupy a strong position in the stable expressions of Kunkin people. Paremias with names of food are subject to changes and are not displaced from the language even with significant changes in everyday life. It is noted that the vocabulary of food in the Kunkin dialect has preserved its original features to this day, it is directly related to the life and everyday life of the people. The national-cultural specificity and originality of any language, including Kunkin, is reflected primarily in the ethno-cultural vocabulary, which reflects a fragment of the national language picture of the world of Kunkin people.

Key words: **Dargin language, Kunkin dialect, food names, paremias, set expressions, literary language, phraseological units.**

***Т.Г. Гамидова,** аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ПАРЕМИИ С НАЗВАНИЯМИ ПИЩИ В КУНКИНСКОМ ГОВОРЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье отмечается, что из-за активной употребительности наименования пищи представляют один из фондов основного словарного состава кункинского говора даргинского языка. Возникнув в древности, данный пласт лексики является наиболее устойчивым в любом языке. Тем не менее в современных условиях постоянного развития общества происходят некоторые изменения и в его составе. Все больше и больше появляется новых разновидностей и форм пищи, а вместе с появлением новых видов продуктов питания закрепляются в языке и новые названия и способы их приготовления. Данный пласт лексики обогащается и за счет заимствований из других языков. Названия пищи занимают прочные позиции и в устойчивых выражениях кункинцев. Паремии с названиями пищи подвержены изменениям и не вытесняются из языка даже при значительных изменениях быта. Отмечено, что лексика пищи в

кункинском говоре сохранила свои самобытные черты до наших дней, она непосредственно связана с жизнью и бытом народа. А национально-культурная специфика и своеобразие любого языка, в том числе и кункинского, отражается в первую очередь в этнокультурной лексике, которая воспроизводит фрагмент национальной языковой картины мира кункинцев.

Ключевые слова: **даргинский язык, кункинский говор, названия пищи, паремии, устойчивые обороты, литературный язык, фразеологизмы.**

Общеизвестно, что исконный словарный фонд любого языка является наиболее достоверным источником. Он позволяет судить о культурном, историческом и хозяйственном уровне того или иного этноса. Язык представляет собой существенный компонент культуры народа, в том числе и в историческом и культурном аспекте. В современном обществе появляется все больше и больше новых понятий, наименований различных предметов, продуктов питания, блюд и способов их приготовления. С новыми изменениями в жизни современного общества, связанными с экономической и культурной обстановкой, в языках образовался значительный лексический пласт. Наименования пищи и продуктов питания, закрепленных в даргинском литературном языке и его многочисленных диалектах и говорах, в том числе и исследуемого нами кункинского говора, до настоящего времени не становились предметом специального исследования. В связи с этим актуальным является анализ, как внешних предпосылок, так и внутренних, скрытых механизмов формирования названий продуктов питания даргинского литературного языка и его говоров. Между тем исследование наименований продуктов питания и способов их приготовления имеет исключительно большое значение не только для даргинского языка и его диалектов, но для всего дагестанского языкознания [1 – 10].

Как утверждают исследователи, «особый интерес представляет народная терминология кулинарии, т.к. пища по сравнению с жилищем и одеждой более устойчива. Исследование названий кушаний имеет большое значение для изучения образа жизни народа, его языка, религии, семейных отношений, хозяйственных занятий» [5, с. 25].

Состав пищи имеет свои этнографические особенности и зависит от занятий населения, степени развития экономики, торговли, социальных и природно-географических условий» [2, с. 264].

Чикобава А.С. писала, что «существенным в научном изучении естественных языков следует считать изучение языка в связи с культурой и ее историей, с мышлением и его историей: ибо только в таком случае познается самое важное в сущности языка. Изучая язык в связи с культурой, в первую очередь апеллируют к показаниям лексики» [6, с. 145].

Исследователями давно отмечено, что одним из важнейших направлений устного народного творчества любого народа являются пословицы и поговорки, так как они возникают в результате обобщения жизненного опыта народа. Пословичные выражения считаются наиболее выразительными и метафоричными средствами выражения мировосприятия носителей кункинского говора даргинского языка. В пословицах и поговорках запечатлелись мысли народа, которые охватывают все стороны жизни, связывают в единое целое прошлое и настоящее. Пословицы и поговорки с наименованиями пищи в кункинском говоре даргинского языка нас интересуют как один из видов устойчивых выражений. Как известно, пословицы отражают различные стороны жизни этноса, в том числе и питание. С древних времен питание играло существенную роль в жизни человека, так как являлось одним из главнейших фактором в полноценном физическом и умственном развитии человека. Начиная с древних времен, процесс добывания и потребления пищи был одним из главных моментов в жизни общества, и это не могло не найти своего отражения в языке.

Ф.С. Аминева считает, что «кухня любого народа отражает его культуру, его историю. Традиционная кухня как часть материальной культуры тесно связана с образом жизни и с производственной деятельностью людей. Кухня народа также опосредованно связана с природно-географической средой его обитания. Конечно, в первую очередь среда обитания, а также уровень развития производительных сил влияют на складывание хозяйственного типа народа. Как известно, значимой сферой экономики, хозяйства народа является добывание пищи и её последующая обработка. Природно-географический комплекс территории, населяемой данным народом, определяется составом его питательного рациона. В то же время внутреннее экономическое культурное развитие народа вносит определенные изменения и в традиционную кухню народа» [1, с. 4].

Анализ наименований продуктов питания кункинского говора даргинского языка позволяет проследить развитие общественной жизни кункинцев, влияние на них соседних говоров и диалектов даргинского языка, а также других народов. Проведенный нами анализ лексики пищи на материале пословиц и поговорок кункинцев даёт интересный материал для выяснения этногенеза данного народа. Наши наблюдения показывают, что определенная часть названий пищи в кункинских пословицах и поговорках символизируют довольство и достаток. В то же время отдельная часть пословиц и поговорок – бедность и лень. Давно подмечено, что пища и различные виды ее приготовления и потребления отражают положение человека в социуме, характерные национальные черты народа, его культурной жизни. А это напрямую отражается в языке народа. И пища кункинцев несет на себе отпечаток житейской мудрости, опыта. Жизненная практика, воплощенная в них, не может не нести на себе отпечаток такого важного для жизни человека фактора, как питание. Например: *Духъули къаркъа бялчабялча.* – «Яйцом камень не разбить». *Духъули гIяргIя рукъярукъу.* – «Яйцо курицу не учит».

Кункинские паремии о пище имеют назидательный характер, здесь присутствует культура воспитания: *Хвале далайкIуттеле вазара кьудкьале бирхвар.* «Если много поешь – и мед горчит». *Велкъунзамана хьунне хуреr акквaрле турмаулхъаттт, бари бу бари – варси аккварле.* – «И сытым не пускайся в путь без пищи, и в ясный день – без бурки». *Гъайлиццеле гIёххле балхабалха.* – «Разговорами гостей не накормишь».

Часть кункинских паремий, содержащих наименования продуктов питания, связана с гостеприимством, так как гостеприимство всегда считалось одним из главных обычаев горского народа. Ведь тяжелые условия в жизнедеятельности горских народов всегда требовали определенных правил отношения к гостю. Безусловно, это и давало почву для развития такого обычая, как гостеприимство. Приведем примеры: *Къугъа дягIлед хинкIе чеддиркьадиркьу.* – «На красивом лице хинкал не готовят». *Велкъунил кушихварая кушил убкIар.* – «Пока сытый проголодается, голодный умрет».

Наши наблюдения показали, что определенная часть кункинских паремий о пище напрямую связана с такими понятиями, как *г1ячи* – «труд, работа» и *азгъиндихь* – «лень». В таких паремиях утверждается, что без труда невозможно сытно покушать, что труд занимает главное и почетное место в жизни человека. Лень и праздность действуют губительно на человека. Кункинцы любят говорить: *Канилий (кIуптIалий) бекI мабулгаттт.* – «Чтобы живот прокормить, голову не теряй. А о ленивой хозяйке кункинцы говорят: *Къазанна лутIи гуркабчибцаби.* – Букв.: «Дно кастрюли провалилось» (Ленивая жена еду не готовит).

Приведем еще примеры: *Азгъинна кани (кIуптIа) белкъунце акку.* – «У ленивого живот сытый не бывает». *Кьудкьале сархибил мизиле бука.* – «Добытое с трудом сладко кушается». *Кани (кIуптIа) душман цаби адмилла.* – «Живот – враг человеку». *Белкъун кьачча гIябал бари гьеларде бубкIар.* – «Сытый теленок на три дня позже умирает». *Вазалла мизидехьли мирчIали чIямбиркьу.* – «От сладости меда и воск пожует». *Белкъункъалле – къабардай, кушкъалле – мигла къери.* – «Когда сытый – довольный, когда голодный – злой». *ГIячилий агъзинце, кIуптIалий (кани) серхурце.* – «Для работы ленивый, для живота смелый». *Гъанеле бекIла маа ихъянилла, ганеле къазанра ихъяр.* – «У кого летом мозги кипят, у того зимой и кастрюля кипит».

В изучении пословиц и поговорок проблема заимствований занимает особое и важное место, поскольку заимствования имеют место почти во всех языках. Кроме того, что культура почти всех кавказских народов в той или иной степени тесно переплетена, и исторически кавказские народы проживали на одной территории. Существовавшие с давних пор единые нравственные ценности, горские законы гостеприимства создают некоторые универсальные культурные смыслы и ценности для этносов, которые объединены одной территорией и похожими природными и климатическими условиями. В таких условиях множество культурных реалий переходят от одного народа к другому в силу соседства, совместного проживания, если они не противоречат системе ценностных представлений того или иного народа. Такое явление имеет место и в культурах других дагестанских народов, в частности соседнего с кункинским, кайтагского этноса. Ср.:

Кункин. *Бёцце палав хIяжатаккуце гъайлегьерка гIяхцецаби.* – «Густая каша лучше пустых разговоров».

Кайтаг. *Дахъил гъай этан, дахъил хинк1и г1ях1ти диргьвар.* – «Много хинкала лучше, лучше пустой болтовни».

Дарг. *Дахъал гъайличир гъал чуду г1ях1ти дирар.* – «Двадцать чуду лучше пустой болтовни».

Кункин. *Дуччеле батур палав гъайбикIварай бурсибихубцецаби.* – «Оставленная на ночь каша научилась говорить».

Кайтаг. *Дярххя барив авжатли гъай даргьу.* – «Мамалыга, которую оставили на ночь, утром заговорит».

Дарг. *Дугели калунси дахнили гъай дала.* – «Каша, которую оставили на ночь, утром заговорит».

Кункин. *Нергъли кIунтIбе диккубил гьиннера уффикIванцави.* – «Обжегшийся на супе, дует на воду».

Кайтаг. *Нег дуц1араччибил, шинейра гьуфик1вар.* – «Обжегшийся на молоке, дует на воду».

Дарг. *Нергъ дуц1арагибил, шичи уфик1ар.* «Обжегшийся на супе, дует на воду».

Кункин. *Кьвял баккуйил неглерка пикриикIванцави.* – «Нелюбящий корову всегда мечтает о молоке».

Кайтаг. *Кьвял абиккулхьал, чети нег диккулца.* – «Хоть корову и не любит, сметану хочет».

Дарг. *Кьял агарси ниъличила хьулик1ар.* – «Тот, у кого нет коровы, мечтает о молоке».

Кункин. *Гьинци гьинцилла ккалккалщарка кьячIле кабирканцакку.* – «Яблоко от яблони недалеко падает».

Дарг. *Г1инцличибад г1инц гьарахъли ках1ебиркур.* ««Яблоко от яблони недалеко падает».

Кункин. *Духъули гIяргIя рукъярукъу.* – «Яйца курицу не учат».

Кайтаг. *Мяг1ялли г1яркьвя арукъкъяр.* – «Яйцо курицу не учит».
Дарг. *Гидгарли г1ярг1я х1еруркъу.* – «Яйца курицу не учат».
Кункин. *Цце дуканни гьинра дуччу.* – «Кто ест соль, тот и воду пьет».
Кайтаг. *Це деркунилли, шинра дуччар.* – «Кто ест соль, тот и воду пьет».
Дарг. *Зе деркунсили, шинра дужар.* – «Кто ест соль, тот и воду пьет».

Таким образом, национальная природа и культура кункинцев, как и у других дагестанских народностей, прежде всего, отражается в своем родном языке, в духовности своего народа, которая, прежде всего, сохранилась в устном народном творчестве. А пословицы и поговорки, различные устойчивые обороты, сравнения являются кладезю и богатством любого горского языка или диалекта, так как многие кавказские народности не располагают древними письменными памятниками. А устное слово народа, произведения фольклора являются главными и бесценными памятниками истории, духовности, культуры и менталитета кавказских народов. Хоть быт многих народов в последние годы унифицировался, сблизился во многих деталях, «но … в ядре своем каждый народ остается сам собой до тех пор, пока сохраняется особенный климат, времена года, пейзаж, национальная пища, этнический тип, язык – ибо они непрерывно питают и воспроизводят национальные склады бытия и мышления» [4, с. 448].

Особенности менталитета, языковая картина мира кункинцев, даргинцев, дагестанцев наиболее выразительно и ярко проявляется в образных словах, фразеологических единицах, пословицах и поговорках, а также в различных устойчивых единицах и сравнениях, которые способствуют выражению характерных черт этих народов. Имея достаточно общие принципы, в соответствии с которыми сознание человека, антропоцентрическое по своей природе, организует непредметную действительность по аналогии с пространством и временем мира, данного в непосредственных ощущениях, каждый язык тем не менее является тем небольшим сгустком, через который, как сквозь тонкую марлю, можно видеть характер народа. Такие устойчивые обороты, как паремии с наименованиями продуктов питания, отражают этнический менталитет, и в них консервированы характерные особенности стиля мышления кункинцев как образа культуры, являющегося одним из аспектов духовной жизни.

Библиографический список

1. Аминева Ф.С. *Названия традиционной пищи в башкирском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2005.
2. Гаджиева С.Ш., Османов М.С., Пашаев А.Г. *Материальная культура даргинцев.* Махачкала, 1967.
3. Гасанова У.У. *Словарь пословиц и поговорок даргинского языка.* Махачкала, 2019.
4. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира.* Москва, 1988.
5. Отаров И.М. *Очерки кабардино-балкарской терминологии*. Нальчик, 1987.
6. Чикобава А.С. Введение в иберийско-кавказское языкознание: Общие принципы и основные положения. *ЕИКЯ*. 7. Тбилиси, 1980.
7. Магомедов Д.М., Калияева Р.Г., Магомедов М.И. Сравнительный анализ глагольных словосочетаний с временными отношениями в аварском и лакском языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 488 – 490.
8. Магомедов Д.М., Магомедов М.И., Рамазанова М.Ш. Превербно-послеложные конструкции в аварском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 377 – 379.
9. Магомедов Д.М., Магомедов М.И., Саламова З.М. Причастные словосочетания переходной семантики в аварском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 413 – 416.
10. Магомедов Д.М., Дибиров И.А., Магомедов М.И. Семантико-синтаксическая структура каузативных конструкций в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 395 – 397.

References

1. Amineva F.S. *Nazvaniya tradicionnoj pischi v bashkirskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
2. Gadzhieva S.Sh., Osmanov M.S., Pashaev A.G. *Material'naya kul'tura dargincev.* Mahachkala, 1967.
3. Gasanova U.U. *Slovar' poslovic i pogovorok darginskogo yazyka.* Mahachkala, 2019.
4. Gachev G.D. *Nacional'nye obrazy mira.* Moskva, 1988.
5. Otarov I.M. *Ocherki kabardino-balkarskoj terminologii.* Nal'chik, 1987.
6. Chikobava A.S. Vvedenie v iberijsko-kavkazskoe yazykoznanie: Obschie principy i osnovnye polozheniya. *EIKYa*. 7. Tbilisi, 1980.
7. Magomedov D.M., Kaliyaeva R.G., Magomedov M.I. Sravnitel'nyj analiz glagol'nyh slovosochetanij s vremennymi otnosheniyami v avarskom i lakskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 488 – 490.
8. Magomedov D.M., Magomedov M.I., Ramazanova M.Sh. Preverbno-poslelozhnye konstrukcii v avarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 377 – 379.
9. Magomedov D.M., Magomedov M.I., Salamova Z.M. Prichastnye slovosochetaniya perehodnoj semantiki v avarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 413 – 416.
10. Magomedov D.M., Dibirov I.A., Magomedov M.I. Semantiko-sintaksicheskaya struktura kauzativnyh konstrukcij v dagestanskih yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 395 – 397.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 882 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00579

***Rizvanova N.A.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Karinak701@mail.ru*
***Kadyrova K.A.**, senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: (Makhachkala, Russia), E-mail: Karinak701@mail.ru*

COMPOSITONAL ROLE OF THE TITLE, DEDICATION, SUBTITLE IN MARINA TSVETAEVA'S POEM "THE RAT-MAN". The article gives an analysis of some features of the composition of Marina Tsvetaeva's poem "The Rat-Man", which is analyzed by researchers relatively more often than other works of hers, which does not exclude, however, the presence of some gaps in the picture created by them. Particular emphasis is placed on the synthesis of external and internal conflict. Special focus has been made on syntheses of external and internal conflict, as well as the role of title and dedication of the creation. The relevance of the study is determined by the significant role of Marina Tsvetaeva in the literary process of the first half of the 20th century. Her work continues to influence the state of modern poetry. As an argument in favor of the relevance of this study, one should also point out the unflagging interest in Marina Tsvetaeva's creative work and the infinity of comprehension of her poetic arsenal, which allows for a wide variety of interpretations. The authors of the paper come to the conclusion that the poem "The Rat-Man" is an anti-mesh poem of great exposing power. In terms of the contents this is the most relevant political work created by the poet.

Key words: **conflict, composition, title, dedication, subtitle.**

***Н.А. Ризванова**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: Karinak701@mail.ru*
***К.А. Кадырова**, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: Karinak701@mail.ru*

КОМПОЗИЦИОННАЯ РОЛЬ ЗАГЛАВИЯ, ПОСВЯЩЕНИЯ И ПОДЗАГОЛОВКА В ПОЭМЕ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ «КРЫСОЛОВ»

В статье дается анализ некоторых особенностей композиции поэмы Марины Цветаевой «Крысолов», которая анализировалась исследователями относительно чаще других ее произведений, что не исключает, однако, наличия некоторых пробелов в созданной ими картине. Особый акцент сделан на синтезе внешнего и внутреннего конфликта, а также роли заглавия, посвящения в произведении. Актуальность исследования определяется значительной ролью Марины Цветаевой в литературном процессе первой половины XX-го века. Ее творчество продолжает влиять и на состояние современной поэзии. В качестве аргумента в пользу актуальности настоящего исследования следует также указать на неослабевающий интерес к творчеству Марины Цветаевой и бесконечность постижения ее поэтического арсенала, допускающую самые разнообразные интерпретации. Авторы приходят к выводу, что поэма «Крысолов» – это антимещанское произведение большой разоблачительной силы. По содержанию – это самое актуальное политическое творение, созданное М. Цветаевой.

Ключевые слова: **конфликт, композиция, заглавие, посвящение, подзаголовок.**

Присутствие тех или иных компонентов определяется главным образом жанровой принадлежностью произведения. Важнейшей составляющей для произведений эпических, драматических и лирических («больших форм»), т.е. лироэпических, является заглавие.

Заглавие поэмы «Крысолов» представляет собой формулировку основной темы произведения. Оно задаёт сюжетную перспективу, мотивирует текст произведения. Но по мере развёртывания текста понимание темы, заявленной в заглавии, существенно расширяется, приобретая символическое значение.

Крысолов – это символ поэзии, противоположный быту, обывателям и бюргерам. Из немецкого фольклора он «перелетел» сначала в немецкую, а затем мировую литературу.

С детства М. Цветаева любила Германию, с которой была связана по материнской линии. Любила её житейский уклад, её писателей, поэтов, философов, композиторов. Любила читать немецкие сказки. Изучив ряд литературных обработок легенды о Крысолове, Цветаева избрала вариант сказочный.

Заглавие поэмы даёт возможность широко интерпретировать текст. Крысолов – это многозначный символ, это образ Поэзии, Художника, Красоты, Добра, Музыки и в то же время он – образ демонической власти, жестоко мстящий обывателю.

У поэмы было ещё одно посвящение: «С несмешливой любовью Генриху Гейне». Именно у него нашла М. Цветаева сатирическую струю, иронический тон. Как и Гейне, М. Цветаева пользуется в описании Крыс субъективной оценкой: она рисует Крыс-революционеров глазами бюргеров и наоборот. И у Цветаевой, и у Гейне слово играет двойную роль: оно рисует и агрессивность, а у Цветаевой ещё и реальность (обыски, расстрелы), и в то же время разоблачает бюргеров. Слово многогранно: оно то иронично, то драматично.

Но по мере развития сюжета Цветаева снимает оба посвящения и ставит подзаголовок: «Лирическая сатира». Лирике, как писал литературовед В.Е. Хализев, присуща чарующая неповторимость самораскрытия автора, «распахнутость его внутреннего мира»[1, с. 139].

Раскрывая свой духовный мир, в лирике поэт исходит из внутренних эстетических норм. Жанр поэмы – лироэпический – объединяет в себе повествование особенности и переживание общественно значимое, в котором индивидуальный художественный мир поэта не терял своей индивидуальности и автобиографичности, получает обобщённое выражение.

Лирическую сторону поэмы составляют разного рода лирические отступления, выражающие эмоции, чувства, переживания автора, а сатирическую форму отображения действительности мы наблюдаем в обличении пороков обывателей, в высмеивании отрицательных качеств, в уничтожающем осмеянии пошлости и глупости, раскрывающиеся по мере развития конфликта.

Сатира разрабатывает проблему «отчуждения человека в буржуазном и особенно в тоталитарном обществе, зачастую переплетает трагедийные коллизии, но при этом не исходит из положительного идеала или из веры в его осуществимость» [2, с. 678].

Главная, личная, лирическая цветаевская тема, заявленная в поэме – тема искусства. Высокое искусство в соприкосновении и соотношении с разными сторонами быта и бытия. «Искусство и быт, искусство и художник, искусство и время, искусство и нравственность – всё то, что позже Цветаева разовьёт в теоретических работах, являлось уже в «Крысолове», иное приглушено, иное в полный голос со всей присущей ей силой утверждения и отрицания» [3, с. 340], – пишет Виктория Швейцер.

Ироничный тон сопровождает нас в каждой главе поэмы. Цветаева со свойственной ей проницательностью уловила и запечатлела с исключительной силой сарказма пороки современного общества.

Поэма состоит из шести глав, каждая из которых имеет свое название. Заглавия представляют собой весь сюжетный ряд. Первые две главы («Город Гаммельн», «Сны») – экспозиционные; автор повествует о городе, жителях и нравах. В третьей главе («Напасть») сообщается о нашествии грызунов – это завязка конфликта. В следующей главе («Увод») – обманная развязка – условия договора между Крысоловом и обывателями выполнены только со стороны Крысолова, а в пятой главе («В ратуше») – кульминация – отказ обывателей выполнить свою часть договора и предложение взамен Греты – футляра для флейты. И последняя глава («Детский рай») – истинная развязка в том плане, что договориться Крысолов и обыватели, то есть Поэзия и Быт в реальной жизни не могут. Полный разрыв и месть Крысолова.

«В современном литературоведении начало и конец текста (или его частей) принято обозначать термином рама или рамка. Начало текста (выделенное графически) может включать в себя следующие компоненты: имя (псевдоним автора), заглавие, подзаголовок, посвящение, эпиграф(ы), предисловие (вступление, введение, в некоторых случаях пролог). Основной текст может быть снабжён авторскими примечаниями, печатающимися либо на нижнем поле страницы, либо после основного текста. Конец текста может включать авторское послесловие, оглавление, а также примечание», – пишет А.В. Ламзина [4, с. 94].

Рама придаёт произведению характер завершенности, усиливает его внутреннее единство. Особенно яркое выражение рама находит в произведениях со сложной композицией, где присутствуют вставные жанры, неоднородные компоненты.

В поэме мы сталкиваемся с такими литературными родами, как лирика и эпос, где к повествованию о событиях «подключены» лирические отступления. От родовой принадлежности произведения, от его жанра зависят и формы присутствия автора в тексте. «Как правило, авторская субъективность отчётливо проявляется в рамочных компонентах текста. В некоторых произведениях есть также посвящения, авторские примечания, предисловие, послесловие, образующие в совокупности своеобразный метатекст, составляющие целое с основным текстом» [5, с. 15].

«Важность рамочных компонентов обусловлена ещё и тем, что они подчёркивают диалогическую природу текста, его двустороннюю направленность. Наиболее явственно это обнаруживается в посвящениях, которые, по словам Ю. Герчука, «возвращают мёртвую книгу – вещь в мир живых человеческих отношений» [6, с. 122].

Большое место в поэме уделено вставным эпизодам и авторским отступлениям, которые органично вписываются в структуру эпических в своей основе произведений. Отступления М. Цветаевой обогащают эмоционально-экспрессивные пределы повествования, заметно уточняют свою и одновременно читательскую направленность поэмы. Внесюжетные элементы и авторские отступления – это статическая сторона поэмы, они не продвигают действия вперёд, во время этих отступлений ничего не случается, а герой остаётся в прежнем положении.

У Цветаевой авторские отступления – это высказывания философского характера. В первой главе мы сталкиваемся с вставным эпизодом: «Маленькая диверсия в сторону пуговицы», которая, на первый взгляд, не имеет никакого отношения к событиям поэмы. Здесь речь идёт о роли пуговицы для человеческого общества после совершения Адамом грехопадения. Библейское предание, рассказывающее об этом, и следствие – «овцы Господни, Божье чадо», т.е. люди – застёгнуты на все пуговицы, чтоб не быть нагими, а Козёл, т.е. дьявол – расстёгнут.

В дальнейшем развитии сюжета в главе «Напасть», описывая нашествие крыс, Цветаева скажет о них:

Все-то пуговицы
Пообкусывали
Штанные! [7, с. 730].

Выше было сказано, что у поэмы было два посвящения: «Моей Германии» и «С насмешливой любовью Г. Гейне». Оба посвящения она снимает по ходу работы над поэмой, тем самым поэма Цветаевой вступает в диалог с текстами немецкого фольклора и с произведениями Г. Гейне. В этом мы убеждаемся из дальнейшего подробного анализа текста поэмы и содержания самой легенды в обработках Гёте, Зимрока, и, конечно же, Гейне. Посвящение обнажает присутствие автора в произведении, его ориентацию на определённого адресата.

Связь рамочных компонентов с основным текстом поэмы оказывается в связи с этим настолько прочной, что с их изъятием текст теряет своё единство, являясь не только важным элементом структуры текста, но и неотъемлемой частью мира произведения.

Заглавие – это первый знак текста, дающий читателю целый комплекс представлений о книге. Заглавие поэмы «Крысолов» формирует у читателя понимание текста и становится первым шагом его интерпретации.

Необходимо отметить также, что все шесть глав поэмы озаглавлены, следовательно, также несут в себе определённую тематику и проблематику. Они также важны для понимания типа конфликта и, в конечном счете, для конкретного понимания художественного произведения.

При этом воссоздаваемые писателем «событийные ряды» раскрывают перед нами уникальные возможности освоения «человеческой реальности» в её разноплановости и богатстве проявлений» [8, с. 392].

Конфликт – категория, пронизывающая всю структуру художественного произведения. Этим термином пользуются и тогда, когда речь идёт о тематике, проблематике и идейном мире произведения. Конфликт выполняет ещё одну функцию – он движет и выявляет сюжет произведения.

Центральным конфликтом поэмы Марины Цветаевой «Крысолов» становится противостояние музыки и обывателей, отрицающих музыку.

Конфликт бытового и романтичного выражается сюжетными и композиционными средствами и противопоставлением образов. В поэме мы наблюдаем присутствие двух видов конфликта: внешнего и внутреннего. В первом случае речь идёт о невыполненном обывателями обещании, которое усиливается внутренним конфликтом – столкновением поэта с толпой; отверженностью поэта, художника в мире обывателей.

Критики отмечают, что «Крысолов был задуман как символ поэзии, противопоставленный быту, где центральный конфликт – противостояние музыки и обывателей перерастает в миф о несовместимости искусства с жизнью «как она есть» [9].

Музыкант говорит о себе как о «чехолоненавистнике... футлярокола». Он срывает все материальные чехлы, «чтоб просияла суть». Отбросив материю, он добивается триумфа духовности. Материя – царство ратсгерров, обывателей, царство лжи.

Поэма «Крысолов» сочетает в себе несколько видов конфликта. Мы уже говорили о синтезе внешнего и внутреннего конфликта. С другой точки зрения,

как отмечено выше, А.Б. Есин выделяет два вида конфликта: локальный и субстанциональный. В поэме нашли отражение оба вида.

Локальный предполагает принципиальную возможность разрешения при помощи активных действий: обычно герои и предпринимают эти действия по ходу сюжета. То есть в принципе конфликт в поэме разрешён. Крысы утомлены, обыватели избавились и от грызунов, и от назойливого Крысолова. Но на самом деле неразрешённым остаётся центральный конфликт. Значит, в поэме использован второй тип – субстанциональный, который «рисует устойчиво конфликтное бытие, причём немыслимы никакие реальные практические действия, могущие разрушить этот конфликт» [9]. Таков конфликт поэта и толпы, музыканта и обывателей.

Такое противостояние личности Крысолова и общественного уклада никак не может быть разрешено.

В пятой главе конфликт доходит до максимального развития. Это самая существенная опорная точка в поэме, здесь же и наибольшее напряжение читательского интереса, накала противоречий.

В поэме политическая интерпретация нашла наиболее полное отражение. Крысолов – это не только символ Поэзии и искусства, но и образ вождя-демагога, подыгрывающего толпе, символ диктатуры, приведший сладкими обещаниями, волшебными посулами народ к катастрофе. В поэме нашло отражение отношение Цветаевой к советской действительности. Раскрывая в поэме многогранность мифа о крысолове, поэтесса представляет увод крыс как неминуемую гибель идей революционеров.

Поэма «Крысолов» – это антимещанское произведение большой разоблачительной силы. По содержанию это самое актуальное политическое творение, созданное М. Цветаевой.

Библиографический список

1. Хализев В.Е. *Лирика. Введение в литературоведение*. Москва: Высшая школа, 1999.
2. *Литературный энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1987.
3. Швейцер В. *Быт и Бытие*. Москва: СП Интерпринт, 1992.
4. Ламзина А.В. *Заглавие. Введение в литературоведение*. Москва: Высшая школа, 1999.
5. Прозоров В.В. *Автор. Введение в литературоведение*. Москва: Высшая школа, 1999.
6. Герчук Ю. *Художественная структура книги*. Москва, 1984.
7. Цветаева М. *Стихотворения. Поэмы*. Москва: Классик, 1998.
8. Хализев В.Е. *Сюжет. Введение в литературоведение*. Москва: Высшая школа, 1999.
9. Есин А.Б. *Принципы и приёмы анализа литературного произведения*. Москва 1998.
10. *Краткая литературная энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1966; Т. 3.

References

1. Halizev V.E. *Lirika. Vvedenie v literaturovedenie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
2. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1987.
3. Shvejcer V. *Byt i Bytie*. Moskva: SP Interprint, 1992.
4. Lamzina A.V. *Zaglavie. Vvedenie v literaturovedenie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
5. Prozorov V.V. *Avtor. Vvedenie v literaturovedenie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
6. Gerchuk Yu. *Hudozhestvennaya struktura knigi*. Moskva, 1984.
7. Cvetaeva M. *Stihotvoreniya. Po`emy*. Moskva: Klassik, 1998.
8. Halizev V.E. *Syuzhet. Vvedenie v literaturovedenie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
9. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya*. Moskva 1998.
10. *Kratkaya literaturnaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966; T. 3.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00580

Mutaeva S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Language for Natural Science Specialties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

Aliyeva D.M-S., *senior teacher, Department of Foreign Language for Natural Science Specialties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

Ibrahimova L.I., *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Department of Foreign Language for Natural Science Specialties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

COMPARATIVE LEXICO-SEMANTIC ANALYSIS OF PROVERBS IN THE DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES. The article highlights some differences in functioning of the Dargin and Russian language paremias. They have a lot in common, despite the information and language inequality, as well as the difference in belonging to different language families. Each of the surveyed languages is celebrated for the richness of proverbial units. Both in Dargin and in Russian, paremias are carefully guarded, they are often used in oral speech, that is, there is an enrichment of spoken speech. Paremias are a living, actively used system of language units in oral speech. In both languages studied, writers and poets often turn to paremias and use them skillfully in creating images of literary heroes. Proverbs are relatively stable and resilient. These are sentences with folk experience to the teaching. The paremiological richness is reflected in works of Russian and Dargin writers, they have become and are becoming the headlines of articles in the periodical press. All this indicates the relevance of the use of paremiological units in modern society.

Key words: **comparative analysis, paremias, Russian language, Dargin language, lexical-semantic, component analysis.**

С.И. Мутаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

Д.М.-С. Алиева*, ст. преп., ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

Л.И. Ибрагимова*, канд. филол. наук, преп., ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПАРЕМИЙ ДАРГИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В данной статье отмечаются некоторые своеобразные различия в функционировании паремий даргинского и русского языков. В них наблюдается немало и общего, несмотря на информационно-языковое неравенство, а также на разницу принадлежности к разным языковым семьям. В каждом из исследуемых языков отмечается богатство пословичных единиц. И в даргинском, и в русском языках паремии тщательно оберегаются, их часто используют в устной речи, таким образом обогащая её. Паремии представляют собой живую, активно используемую в устной речи систему языковых единиц. В обоих исследуемых языках писатели и поэты достаточно часто обращаются к паремиям, умело используют их в создании образов литературных героев. Пословицы отличаются относительной устойчивостью, жизнестойкостью. Это предложения с народным обучающим опытом. Паремиологическое богатство отражено в творчестве русских и даргинских писателей, они стали и становятся заголовками статей в периодической печати. Все это говорит об актуальности использования паремиологических единиц в современном обществе.

Ключевые слова: **сопоставительный анализ, паремии, русский язык, даргинский язык, лексико-семантический, компонентный анализ.**

Давно отмечено, что пословицы и поговорки тесно связаны с историей, культурой, традициями, различными обрядами и фольклором народа. Такая связь наиболее отчетливо прослеживается в пословичных единицах, в состав которых включены антропонимы, топонимы, а также названия домашних и диких животных. В них собран весь комплекс явлений традиционной культуры и истории даргинского и русского народов. Это связано с древнейшими представлениями и взглядами, элементами традиционных обрядов и ритуалов, социальных и иных норм общества. Паремии всегда играли существенную роль в воспитательном процессе. Они создавались в течение всего развития общества, выступая как итог жизненного опыта народа. До наших дней паремии дошли, пройдя через тщательную шлифовку временем и историей. Они отражают разные стороны человеческой деятельности и переходили из одной эпохи в другую практически без изменений. Как отмечают исследователи, это происходило благодаря приспособленности паремий к меняющейся ситуации [1 – 10]. Говоря о паремиях, необходимо отметить, что «они имеют свойство трансформации как содержания, так и формы, в зависимости от потребностей данного момента» [6, с. 16].

Паремии всегда привлекали особое внимание народа. Благодаря их меткости и образности писатели часто используют их в своих произведениях. Активно используют паремии в качестве заголовка статьи и современные журналисты. Благодаря их звучности и ритмичности они активно используются и в разговорной речи наших современников, носителей русского и даргинского языков.

«Пословица – краткое, устойчивое в речевом обиходе, как правило, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа; имеет форму законченного предложения» [2, с. 389].

Национально-культурная составляющая, которая отражает специфические черты народа, особенности природы, быта, традиций и истории важна в любом языке. Особенно ярко проявляется национально-культурная специфика в паремиях.

Майтиева Р.А. отмечает, что, «исследуя даргинские пословицы, можно заметить, что там часто используются иные образы, более близкие и понятные тому или иному народу. Иногда внешне похожие поговорки несут в себе противоположное или различное значение или, наоборот, выражают одну и ту же мысль через утверждение чего-либо или отрицание противоположного. Язык народа тесно связан с местом обитания. Меткое и умное, живое народное слово манит и заложенной в нем глубиной, и изумительной тайной своего мастерского оформления. В дагестанских пословицах поражает их удивительное своеобразие. В них выявляются свои особенности, связанные с бытом гор и с географическими условиями» [3, с. 5].

Так, например, известные даргинские писатели Магомед-Расул, Абу-Бакар, Хабиб Алиев и другие активно используют в своих произведениях паремиологические единицы. Приведем примеры из романа Магомед-Расула «А судьи кто?»*: Шуана махрик1улри рурсилизи г1яргбик1уси хяличи рирхмарудра х1у или.* – «Шуана советовала дочери не доверять ему, как и хромой собаке». *Сабинала х1улби г1яшбергунси житалаван ита-иша дулк1улри.* – «Глаза Сабины напоминали глаза кошки, которая съела курдюк» [4, с. 69, 73].

В повестях и романах Хабиба Алиева наблюдается множество пословичных выражений. Приведем примеры:

Синкала пукьалав хъярбаг1ив умц1мавц1уд, х1у вархьли ах1енри или, унра Хамис-абани сунела гьуни даимбариб. – «Не ищи груш в медвежьей берлоге, ты не прав, – проговорила Хамис-аба и продолжила свой путь».

Арслан-къаплан бухънабаибх1ели, х1явбуц1ира иличи дукардирх1ур, – пикриик1улри Хангиши. – «Когда лев стареет, даже шакалы над ним смеются, – думал Хангиши».

В русской литературе можно наблюдать множество примеров использования пословиц и поговорок в качестве заголовок. Например, у А. Островского целый ряд произведений с такими меткими названиями: «Бедность не порок», «Без вины виноватые», «Не в свои сани не садись» и т.д. Каждая пословица и поговорка несет в себе смысловую нагрузку.

Таким образом, мастера слова и в даргинском, и в русском языках умело сочетают паремии в своем творчестве, создавая с их помощью выразительность и образность произведения.

Наш анализ показал в некоторых случаях разное отношение разных народов к паремиям. Так, историко-временная характеристика паремиологического состава русского и даргинского языков свидетельствует о сугубо индивидуальном в этом аспекте отношении к пословице. У русского народа сохранилось глубоко внутреннее отношение к народной мудрости. По анализу исследователей известно, что русская пословица произошла из крестьянской среды. К примеру, одним из древних считаются русские пословицы «Обжегшись на молоке, дует на воду», «Утопали – топор давали, а вытащили – и топорища жаль» и др.

Историю происхождения даргинских пословиц сложнее проследить, так как данная область языка представляет для лингвистов пока еще широкое поле для исследования. Лексико-семантический и компонентный анализ паремиологических единиц позволил выявить, что в сравнении с даргинскими паремиями, где активно используются неопределенно-личные и безличные местоимения, русские пословицы используют конкретные имена (антропонимы). Приведем примеры: «Всяк Еремей про себя разумей», «Иван пожал, Иван и пожрал», «Арина Марины не хуже» и т.д. Такие пословицы с исконно русскими именами придают эмоциональную окрашенность и подчеркивают национальный колорит. Наши подсчеты показали наличие более 200 пословиц с употреблением имен в русском языке. В даргинском языке антропонимы в пословицах используются в редких случаях. Здесь в большинстве пословиц используются неопределенно-личные и безличные слова, у которых нет русского аналога. На русский язык они переводятся глаголом 2 лица ед. числа. Приведем примеры: *Душман усалли чемайид.* – «Не недооценивай врага». *Жавааб бедес къалабамайк1уд.* – «Не спеши отвечать». *Жявли г1имурк1адли, жявли ухънавиуд.* – «Быстро обижаешься – быстро постареешь». *Заманаличи х1еръили вяшик1ен.* – «Действуй, глядя на время». *К1ибях1янна гъайличи вирхмаруд.* – «Не верь словам лжеца» и т.д.

Антропонимы и топонимы в даргинских пословицах встречаются лишь в единичных случаях: с антропонимами: *Вашар сапар Сайпадин, бихх1ебиху ца шагьи.* – «Ходит-бродит Сайпадин, не приносит и рубля». *Айдамирлис ху-п1ра-к1уч1ра, Айзанатлис биса-хъвясса.* – «Айдамиру веселье и питье, Айзанат – слезы и горе», с топонимами: *Заб чинар диалра, чярт – Муегир.* – «Дождь где угодно, а слякоть в Мугри». *Къукъули къала айсу, лямц1ли Шамахи айсу.* – «Гром повергает крепость, а молния – Шемахи».

В русских пословицах встречаются географические наименования (топонимы), они отражают специфические особенности той или иной местности. Например, «Один глаз на нас, а другой на Арзамас». «Славится Астрахань осетрами, а Сибирь – соболями».

Такие пословицы через топонимы сохраняют свой культурологический потенциал. Они имеют существенное значение и со страноведческой точки зрения. Для исследования языка, культуры, истории и географии важны паремии с компонентами-топонимами, так как они отражают существенные моменты этнической истории конкретного ареала. Связь топонимики с этнолингвистикой может использоваться как средство для более глубокого проникновения в этнические процессы. Через такие факты языка сохраняется концентрированная информация о былых исторических периодах, образе жизни того или иного народа, их традициях и нравах. Таким образом, факты, переданные пословицами с топонимами, наиболее лучшим образом связаны с географией и историей страны в целом. Паремии с компонентами-топонимами играют значительную роль в отражении культуры русского и даргинского народов. Через них определяются те регионы, в которых распространены те или иные традиционные ремесла.

В русских паремиях в роли наиболее частых действующих лиц выступают компоненты *кошка, собака, конь/лошадь*: «Когда кошки нет дома, мышкам воля»; «Собака лает – караван идет»; «Хорошая собака без хозяина не останется»; «Собака лает – ветер носит»; «Любит как собака палку»; «Знает кошка, чье мясо съела»; «Сытая кошка с мышью играет»; «Дареному коню в зубы не смотрят» и т.д.

В русском языке такие паремии активно используются и в художественной, и в деловой, и в разговорной речи.

В даргинском языке наиболее распространены пословицы с компонентами *бец1* – «волк», *хя* – «собака». Наиболее широко в устойчивых словосочетаниях используется зооним *бец1* – «волк». Это связано с тем, что даргинцы смелого человека сравнивают с бесстрашным волком. В даргинском фольклоре множество песен, посвященных мужчине, бесстрашному, как волк. Образ мужчины, храброго как волк, воспет и в творчестве известного даргинского поэта Омарла Батырая.

В «Словаре даргинских пословиц и поговорок» (2018 г.) мы насчитали пословиц с компонентом *хя* – «собака» 25 единиц, с компонентом бец1 – «волк» около 40. Приведем примеры. Пословицы с компонентом *хя* – «собака»:

Белкъунси хя дях1ц1илиу кабилхьан. – «Сытая собака ложится в тени». *Белкъунси хяли гушси гъямла х1ебикьу.* – «Сытый пес голодного не слышит». *Бец1 хяван гьямх1ебик1арну, сунес бизсиллиг1иб умц1ар.* – «Волк не лает, как собака, а рыщет в поисках еды». *Г1яргбик1уси хяличи вирхмаруд.* – «Не доверяй хромой собаке». *Хяли ах1и хяличибад гули чебх1евду.* – «Только собака может содрать шкуру собаки». *Хялис т1ерхьаван лайбак1иб.* – «Кинули, словно собаке палку». *Хя абизурих1и, бец1 кабирар.* – «На место собаки волк сядет».

Бец1 сецад балхаллира вац1ализи дуц1бик1ар. – «Сколько волка ни корми, он все в лес смотрит». *Бец1 урчила юлдаш ах1ен.* – «Волк лошади не товарищ». *Бец1 чебаалли, эмх1ели х1улби чекадирхьу.* – «При виде волка осел закрывает глаза». *Бец1ла дурх1я хя бетх1ерар.* – «Волчонок не станет собакой». *Бец1ла дурх1нира буц1и детарар.* – «Из волчат вырастают волки».

Компонент *жита* – «кошка» нечасто встречается в даргинских паремиях. По данным того же словаря, с этим компонентом мы насчитали 11 единиц: *Жита – саби лявбируси мерличиб ах1и х1ебуар.* – «Кошка стремится туда, где ее ласкают». *Житала муэртира вацначилла дирар.* – «Кошке снятся мышки». *Житала пахру – лих1би.* – «Гордость кошки – уши». *Житала х1улби – вацни чедаалли дирар шаладирути.* – «Кошачьи глаза от вида мышки светятся». *Житани ваца бурцуси – Аллагь багьандан ах1енну, сунела кани багьандан саби.* – «Кошка ловит мышей не ради Аллаха, а ради своего брюха».

Частыми персонажами в паремиях даргинского языка являются зоонимы *эмх1е* – «осел», *урчи* – «лошадь». Такая активность данных зоонимов в даргинском языке объясняется тем, что *эмх1е* – «осел» и *урчи* – «лошадь» в горных местностях республики Дагестан в старину выполняли основные функции транспортных и вьючных животных.

Особо стоит отметить русские паремии, содержащие вопрос и ответ. Например: «Собака, чего лаешь? – Волков пугаю. Собака, чего хвост поджала? – Волков боюсь».

В даргинском языке такого рода пословицы не встречаются.

Среди русских паремий частенько встречаются такие, которые придают лирическую привлекательность, звучность. Такие качества, как привлекательность и звучность передаются через уменьшительно-ласкательные суффиксы в компонентах. Например: «Август-батюшка заботой-работой мужика тешит»; «Лисичка плачет от своего хвостичка; «Матушка-весна всем красна» и т.д.

Даргинскому литературному языку уменьшительно-ласкательная форма не свойственна, потому здесь отсутствуют паремии с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Отсутствие уменьшительно-ласкательных суффиксов характерно почти всем кавказским языкам, для этого прибегают к использованию определений, обозначающих понятия «малый, маленький».

Таким образом, в паремиях русского и даргинского языков одной из главных особенностей является отражение в них географических и антропонимических названий. Они играют значительную роль в воспроизведении культуры и истории русского и даргинского народов. Наибольшей наглядностью в исследуемых языках служат и такие паремии, которые содержат в составе компоненты-зоонимы. Они способствуют раскрытию национального характера паремий. Все, что пропущено через сознание человека, отражение окружающих реалий, национальное самосознание народа, характеристика тех или иных явлений окружающего мира – все это хранится и бережно передается из поколения в поколение, оно и составляет основу национальной картины мира. Паремии, фиксируя характерные особенности национального менталитета, красочно и образно рисуют национальную картину мира.

Библиографический список

1. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала, 2018.
2. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Главный редактор В.Н. Ярцева. Москва, 1990.
3. Майтиева Р.А. *Структурно-семантическая характеристика пословиц и поговорок даргинского языка в сопоставлении с английским*. Махачкала, 2011.
4. Магомед-Расул. *А судьи кто?* Махачкала, 1990.
5. Мусаев М.-С.М. *Лексика даргинского языка*. Махачкала, 1978.
6. Снегирев И.М. *Русские народные пословицы и притчи*. Москва, 2014.
7. Горбачева Е.Н., Бондаренко С.В., Сыресина И.О. Установление дистантных связей текста посредством парентетических конструкций. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 396 – 399.
8. Шахбанова З.И. Русские кальки в современном даргинском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 560 – 562.
9. Шихалиева С.Х., Ганиева Ф.А., Темирбулатова С.М., Оцомиева-Тагирова З.М. Лингвокультурная специфика имени собственного в фольклорных текстах (на материале анализа языков Дагестана). *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 562 – 564.
10. Багандова И.М., Темирбулатова С.М. Проблемы исследования паремий даргинского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 439 – 441.

References

1. Gasanova U.U. *Slovar' darginskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala, 2018.
2. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor V.N. Yarceva. Moskva, 1990.
3. Majtieva R.A. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika poslovic i pogovorok darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim*. Mahachkala, 2011.
4. Magomed-Rasul. *A sud'i kto?* Mahachkala, 1990.
5. Musaev M.-S.M. *Leksika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1978.
6. Snegirev I.M. *Russkie narodnye poslovicy i pritchi*. Moskva, 2014.
7. Gorbacheva E.N., Bondarenko S.V., Syresina I.O. Ustanovlenie distantnyh svyazej teksta posredstvom parenteticheskih konstrukcij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 396 – 399.
8. Shahbanova Z.I. Russkie kal'ki v sovremennom darginskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 560 – 562.
9. Shihalieva S.H., Ganieva F.A., Temirbulatova S.M., Ocomieva-Tagirova Z.M. Lingvokul'turnaya specifika imeni sobstvennogo v fol'klornyh tekstah (na materiale analiza yazykov Dagestana). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 562 – 564.
10. Bagandova I.M., Temirbulatova S.M. Problemy issledovaniya paremij darginskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 439 – 441.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00581

***Khristoforova N.I.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, I-11 "Institution №10 "Foreign languages" Department, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: n_khristoforova@mail.ru*

ON THE IMPLEMENTATION OF THE HYPOTHETICAL CATEGORY IN POPULAR SCIENTIFIC ELECTRONIC TEXTS WITH A NON-VERBAL COMPONENT. In the recent anthropological paradigm in linguistics, much attention is paid to how people choose ways to reflect various aspects of reality in speech. In particular, researchers are interested in ways of expressing the unreality (hypothetical character) of the described phenomena, objects or events. This interest is based on the fact that human mind considers the world around it either by fixing the presence of certain facts, objects, events, or by reflecting its vision of this world with varying degrees of certainty, while creating an invented world. The article attempts to identify and describe ways to implement the hypothetical language category in interaction with the non-verbal component within the framework of an electronic popular science text. The research material is taken from electronic versions of journals "Bild der Wissenschaft", "Spiegel", "GEO", "Focus".

Key words: **hypothetical category, popular scientific text, non-verbal component.**

***Н.И. Христофорова,** канд. филол. наук, доц., Институт № 10 «Иностранных языков» ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: n_khristoforova@mail.ru*

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ГИПОТЕТИЧНОСТИ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕКСТАХ С НЕВЕРБАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ

В сложившейся за последнее время в лингвистике антропологической парадигме большое внимание уделяется тому, как люди выбирают способы отражения в речи различных аспектов действительности. В частности, вызывают интерес способы выражения ирреальности (гипотетичности) описываемых явлений, предметов или событий. Интерес этот основан на том, что человеческий разум рассматривает окружающий мир, фиксируя наличие в нём определенных фактов, предметов, событий, или отражая своё видение этого мира с разной степенью достоверности, создавая при этом придуманный мир. В статье предпринята попытка выявить и описать способы реализации языковой категории гипотетичности во взаимодействии с невербальной составляющей в рамках электронного научно-популярного текста. Материалом для исследования послужили публикации электронных вариантов журналов «Bild der Wissenschaft», «Spiegel», «GEO», «Focus».

Ключевые слова: **гипотетичность, электронный научно-популярный текст, невербальная составляющая.**

Категория гипотетичности относится к важным, текстообразующим категориям научно-популярных текстов. Гипотетичность тесно связана с процессом познания, причём процесс этот явно происходит во взаимодействии автора текста и его читателя.

С одной стороны, проявление в научно-популярном тексте категории гипотетичности (предположения, допущения, вероятности, сомнения, неуверенности, прогнозирования, ирреальности) противоречит самому термину «научно-популярный текст»: такой текст создаётся с целью информировать читателя-неспеци-

алиста об открытиях, результатах исследований, сведениях из разных, незнакомых ему областей науки и техники, сформировать отношение к этим сведениям, способствовать их пониманию, а не излагать предположения автора в связи с рассматриваемым вопросом.

С другой стороны, с помощью «гипотетичной реальности» [1], «маркеров ирреальности бытия» [2] автор излагает сложную информацию из области науки и техники и одновременно пробуждает у читателя интерес к проблеме текста, заставляет задуматься над его содержанием, принять свою точку зрения так, чтобы читатель воспринял её как собственную, а не просто согласился с ней. Использование гипотетических конструкций должно помочь автору «завуалированно донести информацию до читателя и обеспечить адекватное восприятие предположения, выдвинутого автором… Семантический смысл «гипотетическая реальность» объединяет значения допущения, догадки, предварительного суждения, логического умозаключения…» [1, с. 105]. «Гипотетичность лежит в основе речевого жанра предположения, который является сложным, информативным и ориентированным на собеседника жанром» [3, с. 10].

Актуализация категории гипотетичности происходит в научно-популярном тексте при помощи:

- вербальных средств с общим значением выражения гипотетичности, причём такие вербальные средства часто выступают в рамках одного высказывания;
- невербальных средств.

Для оформления гипотетичности часто используются лексемы с семантикой предположения, относящиеся к разным частям речи, например, автор высказывает предположение («явно, очевидно»), что постепенному восстановлению озонового слоя Земли способствовало смещение маршрутов реактивных самолётов [4]:

Die allmähliche Erholung der Ozonschicht über der Antarktis hat offenbar die Verlagerung der Jetstreams Richtung Südpol gestoppt.

В тексте использована цветная фотография (при желании её можно открыть на отдельной странице в увеличенном виде), сделанная со спутника, с подписью, содержащей допущение:

Satellitenbild von Feuerland und Kap Hoorn: «Klares Signal dafür, dass menschliche Handlungen das Erdklima beeinflussen können» NASA. – «Вот явный сигнал (признак того), что человек может изменить ситуацию к лучшему».

Подкрепление предположения автора происходит как на вербальном, так и на невербальном уровне, способствуя не только пониманию информации, её положительной оценке и согласию с ней читателя.

Самые частые средства выражения гипотетичности в научно-популярных текстах – модальные глаголы в сочетании с инфинитивами. Например, в тексте рассказывается об открытии новой формы полярного сияния, сделанном случайно [5]. При этом не все аспекты явления ясны, так что автор текста приводит и предположения, высказанные исследователями, и свои предположения, связанные с этим явлением:

Eine schlüssige Erklärung für die Erscheinung gibt es noch nicht. Doch die Forscher vermuten, dass der Grund in großen Temperaturunterschieden zwischen bestimmten Schichten der Atmosphäre liegen könnte. So kann sich in einer Höhe zwischen ungefähr 80 und 100 Kilometern eine so genannte Inversionsschicht bilden, innerhalb derer sich Schwerewellen ungestört ausbreiten. Solche Schwerewellen können durch vertikale oder horizontale Bewegungen in der unteren Erdatmosphäre ausgelöst werden. Wie das Forscherteam um Minna Palmroth von der Universität Helsinki erklärt, entsteht das seltene Aurora-Phänomen durch Sauerstoffatome, die vom Sonnenwind zu einem grünlichen Leuchten angeregt werden. Die Rippelstruktur könnte den Forschern zufolge dadurch zustande kommen, dass die Sauerstoffatome – ähnlich wie Eiskristalle – durch Schwerewellen zu einem regelmäßigen Wellenmuster verdichtet werden.

В текст включено цветное видео открытого явления с пояснением над ним: *Das Zeitraffer-Video zeigt das neu entdeckte, rippelartige Nordlicht (im Bild links). – Видео сделано в режиме замедленной съёмки, это северное сияние похоже на рёбра (на видео слева).*

Читатель может просмотреть видео, увеличить его, остановить воспроизведение, переслать знакомым (возможно, чтобы обменяться мнениями и высказать свои предположения по поводу увиденного и прочитанного). Кроме того, есть возможность открыть другие видеофайлы, запечатлевшие открытое явление.

Завершается текст прямым указание на то, как важна работа фотографов-любителей: именно благодаря им исследователи смогут дать дальнейшие объяснения открытому явлению:

Die Forscher versprechen sich in Zukunft weitere Aufschlüsse durch die wertvolle Arbeit von Hobby-Fotografen.

Для указания на неполные знания о рассматриваемом предмете в научно-популярном тексте задействуются неопределённые наречия и местоимения как средства проявления гипотетичности. Так, текст о загадочном изображении [6] начинается с информацией о том, что в Иране археологами был найден некий странный петроглиф возрастом несколько тысяч лет и на основании анализа был сделан вывод, что изображен некий гибрид человека и богомола:

Ein seltsam geformter Körper mit sechs Gliedmaßen – was soll das darstellen? Archäologen haben im Iran eine Felszeichnung entdeckt, die für Rätselraten sorgt. Nach näheren Analysen kommen sie zu dem Schluss, dass es sich um die Jahrtausende alte Abbildung eines Mischwesens handelt – halb Mensch, halb Gottesanbeterin. Den Wissenschaftlern zufolge spiegelt sich darin die uralte Faszination für diese skurrilen Raubinsekten wider.

В начале текста приведена цветная фотография петроглифа с указанием масштаба. При желании можно открыть изображение на отдельной странице и увеличить. Подпись предоставляет читателю возможность пофантазировать, высказать свою гипотезу, что же изображено:

Diese Felszeichnung gibt Archäologen Rätsel auf. – Этот петроглиф задал археологам задачу.

По сообщениям археологов, это изображение кардинально отличается от всех изображений животных и людей, найденных в провинции Ирана, поэтому один из разделов текста имеет заголовок «Ein Mischwesen?», перевести его можно как «Так всё-таки гибрид?»

В этот раздел текста включена цветная фотография (с возможностью увеличения) настоящего богомола с подписью, явно указывающей на предположение:

Diese Gottesanbeterin aus der Familie der Empusa könnte als Vorbild gedient haben. – Такой богомол семейства эмпузовых мог бы послужить моделью.

Завершается текст предположениями, почему возник этот петроглиф (богомолы занимали важное место в мифологии Месопотамии, всегда интересовали человека благодаря своим особенностям поведения, в том числе способности маскироваться и охотится или, возможно, художник пребывал в трансе под воздействием галлюциногенных препаратов):

Verschiedene Erklärungen scheinen somit möglich, warum vor Jahrtausenden jemand einen „Fangschrecken-Mensch“ in den Fels geritzt haben könnte. – Можно по-разному объяснить, почему кто-то высек на скале некоего «богомола-человека».

Возможно, читатель согласится с одним из предположений исследователей, зачем был создан петроглиф, но может и высказать своё видение: кто-то изобразил нечто совсем иное.

Для выражения гипотетичности используются следующие морфологические средства: формы сослагательного наклонения глагола, а также формы будущего времени, приобретающие значение предположения, прогнозирования с некоторой долей сомнения. Текст о сенсационном событии в мире науки – исследователям удалось сфотографировать горизонт событий чёрной дыры – начинается с этой цветной фотографии с подписью, подчёркивающей важность события. В тексте выдвигается гипотеза исследователей, что произойдёт, если космический корабль (находящийся вне досягаемости притяжения чёрной дыры) отправит к ней исследовательский зонд [7]:

Würde ein Raumschiff, das außerhalb der Reichweite des Schwerkraftmonsters stationiert ist, eine Forschungssonde zu diesem entsenden, böte sich der Besatzung ein seltsamer Anblick. Von ihrer Warte aus würde die Sonde bei der Annäherung immer langsamer, beim Erreichen des Ereignishorizonts käme sie zum Stillstand und würde ewig dort verharren.

С точки зрения экипажа корабля, зрелище было бы необычным: по мере приближения к чёрной дыре зонд становился бы всё длиннее, а добравшись до горизонта событий, замер бы и остался в таком положении навсегда. Так было бы (будет) с точки зрения исследователей – таков их прогноз. Читателю следует согласиться с ним, пока нет иных данных, что вполне допустимо по итогам новых исследований. В тексте используются цветная фотография галактики, а также цветное графическое представление того, как происходит затягивание звезды в чёрную дыру с поясняющей подписью. Завершается текст цветной видеозаписью (открывается на отдельной странице): изображение чёрной дыры и фрагмент конференции исследователей, посвященной этому событию (на английском языке), а также комментарием по-немецки. Видео сопровождается подписью, ещё раз подчёркивающей важность события: Im Video: Astro-Zeitenwende! Foto zeigt das erste Schwarze Loch, das die Welt je gesehen hat. Hier zeigen Forscher das erste Foto eines Schwarzen Lochs.

Синтаксическими средствами выражения гипотетичности в научно-популярных текстах являются сложноподчинённые предложения с придаточными условия, личные и безличные глагольные конструкции, оформленными в виде главного предложения, а также вопросительные предложения, содержащие проблемный вопрос (возможно, в косвенной форме).

Например, в тексте рассказывается о давнем споре исследователей, почему вымерли динозавры – из-за падения астероида или из-за извержения вулкана [8]. Приводятся факты, позволяющие сделать однозначный вывод: динозавров погубил астероид, поскольку повышение температуры из-за вулканических выбросов не оказало мощного и долговременного воздействия на животных и климат, да и произошло извержение за 200 000 лет до вымирания динозавров: Die These ist nicht neu, wurde nun aber bestätigt: Ein Asteroideneinschlag ist wohl dafür verantwortlich, dass die Dinosaurier vor 66 Millionen Jahren ausgestorben sind... Zuvor wurden auch massive vulkanische Aktivitäten in der Region Deccan im Süden Indiens als mögliche Ursache diskutiert. Doch das Vulkan-Szenario passt zeitlich nicht, argumentieren die Forscher nun. Mindestens die Hälfte der Gasaustritte am Deccan-Vulkan hätten deutlich vor dem Massenaussterben stattgefunden, sagte André Bornemann von der Bundesanstalt für Geowissenschaften und Rohstoffe (BGR) in Hannover.

Mithilfe der Bohrkerne rekonstruierten die Forscher auch Temperaturveränderungen, die auf verstärkte vulkanische Aktivität hindeuten könnten. Demnach sorgten Vulkanausbrüche in der Region Deccan für eine kurzzeitige Erwärmungsphase, die allerdings 200.000 Jahre vor dem Aussterben der Dinosaurier lag. Die Warmphase habe keine langfristigen Auswirkungen auf die Lebenswelt und das Klima gehabt, sagte Bornemann.

Начинается текст с цветной фотографии реконструированного скелета динозавра в необычном ракурсе – он будто бы падает на зрителя («умирает как раз тогда, когда читатель рассматривает фотографию), с подписью, указанием, что версия о вулканических извержениях неверна. При желании фотографию можно увеличить и рассмотреть в отдельном окне.

Присутствует в тексте и цветная реконструкция (с возможностью увеличения и открытия на отдельной странице) момента падения астероида на землю с подписью-пояснением, что кратер от падения этого астероида почти 200 километров. На основании предоставленной информации автор, а вслед за ним и читатель, может согласиться с имеющимися данными: если бы решающую роль сыграло извержение вулканов, всё было бы иначе, но результаты исследования указывают на иное: падение астероида.

Отметим также, что в научно-популярных текстах гипотетичность часто используется в случаях, когда информация относится к некоему моменту прошлого или имеет направленность на некий момент будущего. Так, в тексте [4], рассказывающем о многолетних раскопках на территории Германии и находках, относящихся к периоду позднего эоцена, опровергается распространённая гипотеза об изменении размеров животных – не все они становились от эпохи к эпохе меньше и меньше. Например, предки современных лошадей то увеличивались в размерах, то уменьшались. Если размеры животных были связаны с климатом, размеры всех видов животных должны были бы изменяться одинаково, но палеонтологические находки свидетельствуют об обратном:

Die Vorfahren der heutigen Pferde haben ihre Körpergröße im Verlauf der Evolution deutlich verändert – insgesamt wurden die Urpferde größer, es gab aber auch Zeiten, in denen sie vorübergehend schrumpften. Doch was war der Antrieb dafür? Eine Studie deutscher Forscher widerlegt eine der gängigen Erklärungen für diese Größenänderung. Die bisher umfangreichste Vergleichsanalyse von rund 45 Millionen Jahre alten Urpferd- und Tapirfossilien aus der Fundstätte Geiseltal enthüllt, dass entgegen gängiger Annahme nicht das Klima die treibende Kraft war. Denn dann hätten sich die Körpergrößen beider Arten ähnlich entwickeln müssen – doch das Gegenteil war der Fall. Wenn das Klima der ausschlaggebende Faktor für die Körpergröße der damaligen Säugetiere war, dürften sich Urpferde und Tapire demnach in Größe und Gewicht nur wenig geändert haben. Doch der Vergleich von Fossilien aus verschiedenen Phasen des mittleren Eozäns zeichnete ein anderes Bild: Die Urpferde wurden in der Zeitspanne vor 47 bis vor 42 Millionen Jahren deutlich kleiner, wie Rabi und sein Team feststellten. Ihr mittleres Körpergewicht sank von anfangs 39,2 Kilogramm auf nur noch 26 Kilogramm. Noch erstaunlicher aber war, dass die Tapire eine entgegengesetzte Entwicklung zeigten: Ihre Körpermasse nahm von anfangs durchschnittlich 124 Kilo Körpergewicht auf 223 Kilo zu, wie die Forscher berichten.

Исследователи сделали вывод о том, что такое могло произойти из-за конкуренции видов, обитавших на одной территории, а именно тапиров и первобытных лошадей.

Цветной рисунок-реконструкция (с возможностью увеличения и открытия на отдельной странице), выполненный на основании данных о размерах животных, предоставляет читателю возможность подумать над предполагаемыми причинами изменения размеров животных и, скорее всего, согласиться с выводами исследователей.

На основании результатов проведённого исследования можно утверждать, что средства реализации категории гипотетичности в электронных научно-популярных текстах встречаются, но категория эта не является основной текстообразующей категорией научно-популярного текста. Вместе с тем следует отметить, что первоочередная задача научно-популярного текста состоит в ознакомлении читателя-непрофессионала с информацией из области науки и техники, средства выражения гипотетичности в сочетании с различным невербальным материалом способствуют пониманию читателем новой информации и ее оценки, побуждают к размышлению над ней, а также помогают сделать умозаключение.

Библиографический список

1. Давыдова А.Р. Проблема передачи языкового феномена «гипотетическая реальность» в современном английском языке (на материале аналитических статей). *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоградский государственный социально-педагогический университет.* 2017; № 5 (118): 105 – 108.
2. Щербакова А.В., Зырянова М.В. Маркеры реальности/ирреальности бытия в сфере пассивно-процессных предложений французского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; Ч. 2, № 6 (84): 416 – 419.
3. Воронова Е.С. Вводно-модальные слова как маркеры гипотетичности в диалектной речи. *Вестник Томского государственного университета*. 2015; № 394: 10 – 14.
4. jki/dpa Schrumpfendes Ozonloch verbessert Klima auf der Südhalbkugel. *Der Spiegel.* 2020. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/ozonloch-schrumpft-klima-auf-der-suedhalbkugel-verbessert-sich-a-25456489-d413-46f0-8875-b1103a3fe5da
5. Carstens P. Durch Zufall entdeckt: Neue Form des Polarlichts gibt Rätsel auf. *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/wissen/weltall/22532-rtkl-dunes-durch-zufall-entdeckt-neue-form-des-polarlichts-gibt-raetsel-auf
6. Vieweg M. Rätselhafter „Fangschrecken-Mensch". *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/raetselhafter-fangschrecken-mensch/
7. Odenwald M. Schwarzes Loch M87: Was auf dem Sensationsfoto zu sehen ist. *FOCUS*. 2019. Available at: https://www.focus.de/wissen/weltraum/odenwalds_universum/wissenschaftliche-sensation-foto-von-schwarzem-loch-m87_id_10576481.html
8. jme/dpa. Das machte den Dinos den Garaus. *Der Spiegel*. 2020. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/vulkanausbrueche-oder-ein-asteroideneinschlag-was-den-dinos-den-garaus-machte-a-5cc20949-c1fd-416b-b438-7fc85d08100d
9. Podbregar N. Evolution: Das Rätsel der Körpergrößen. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/erde-klima/evolution-das-raetsel-der-koerpergroessen/

References

1. Davydova A.R. Problema peredachi yazykovogo fenomena «gipoteticheskaya real'nost'» v sovremennom anglijskom yazyke (na materiale analiticheskih statej). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Volgogradskij gosudarstvennyj social'no-pedagogicheskij universitet.* 2017; № 5 (118): 105 – 108.
2. Scherbakova A.V., Zyryanova M.V. Markery real'nosti/irreal'nosti bytiya v sfere passivno-processnyh predlozhenij francuzskogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; Ch. 2, № 6 (84): 416 – 419.
3. Voronova E.S. Vvodno-modal'nye slova kak markery gipotetichnosti v dialektnoj rechi. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 394: 10 – 14.
4. jki/dpa Schrumpfendes Ozonloch verbessert Klima auf der Südhalbkugel. *Der Spiegel.* 2020. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/ozonloch-schrumpft-klima-auf-der-suedhalbkugel-verbessert-sich-a-25456489-d413-46f0-8875-b1103a3fe5da
5. Carstens P. Durch Zufall entdeckt: Neue Form des Polarlichts gibt Rätsel auf. *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/wissen/weltall/22532-rtkl-dunes-durch-zufall-entdeckt-neue-form-des-polarlichts-gibt-raetsel-auf
6. Vieweg M. Rätselhafter „Fangschrecken-Mensch". *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/raetselhafter-fangschrecken-mensch/
7. Odenwald M. Schwarzes Loch M87: Was auf dem Sensationsfoto zu sehen ist. *FOCUS*. 2019. Available at: https://www.focus.de/wissen/weltraum/odenwalds_universum/wissenschaftliche-sensation-foto-von-schwarzem-loch-m87_id_10576481.html
8. jme/dpa. Das machte den Dinos den Garaus. *Der Spiegel*. 2020. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/vulkanausbrueche-oder-ein-asteroideneinschlag-was-den-dinos-den-garaus-machte-a-5cc20949-c1fd-416b-b438-7fc85d08100d
9. Podbregar N. Evolution: Das Rätsel der Körpergrößen. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/erde-klima/evolution-das-raetsel-der-koerpergroessen/

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00582

Shakhbanova Z.I., *Cand. of Sciences (Philology), Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Language for Natural Science Specialties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

TYPOLOGY OF CERTAIN MORPHOLOGICAL CATEGORIES IN THE RUSSIAN AND DARGIN LANGUAGES. The article provides a typological analysis of some morphological categories of the Russian and Dargin languages. It is noted that both in Russian and in Dargin languages, the categories of number and case are common. The difference is the presence of the gender category in the Russian language. There is a category of grammatical class in the Dargin language. Since the

category of gender of nouns is a classification, semantically valid and affects the forms of almost all significant parts of speech that reflect this category in case and number paradigms by agreement, this category is important for the typological characteristics of the language. It is also essential that in the Russian language it is inherent in nouns that denote a generalized subject concept. In Dargin a category that could be an organizing center on which other meanings are layered is the category of a grammatical class. The case category of all nominal parts of speech is reflected in word forms that have unambiguous formants for expressing grammatical meaning. Morphological paradigms of cases of all nominal parts of speech in the Dargin language are the same. The morphological system of the language is formed historically and changes very slowly. Typological analysis of some morphological categories of the Russian and Dargin languages allows to show the relative stability of the morphological system of each of these languages.

Key words: **Dargin language, Russian language, morphological categories, class category, number category, case category, typology.**

З.И. Шахбанова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

ТИПОЛОГИЯ НЕКОТОРЫХ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В РУССКОМ И ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится типологический анализ некоторых морфологических категорий русского и даргинского языков. Отмечается, что и в русском, и в даргинском языках общими являются категории числа и падежа. Различие составляют наличие в русском языке категории рода. В даргинском языке имеется категория грамматического класса. Поскольку категории рода существительных является классификационной, семантически действительной и влияет на формы почти всех знаменательных частей речи, отражающих эту категорию в парадигмах падежа, числа путем согласования, данная категория является важной для типологической характеристики языка. Морфологические парадигмы падежей всех именных частей речи в даргинском языке одни и те же. Морфологическая система языка формируется исторически и изменяется очень медленно. Типологический анализ некоторых морфологических категорий русского и даргинского языков позволил показать относительную устойчивость морфологической системы каждого из указанных языков.

Ключевые слова: **даргинский язык, русский язык, морфологические категории, категория класса, категория числа, категория падежа, типология.**

Структура любого языка складывается в процессе развития общества, трудовой деятельности, речевой практики людей. Формирование и развитие всех подсистем языков происходит в процессе функционирования и эволюции языков только в речевой деятельности. В результате в каждой фонеме, в каждой языковой категории, в каждой лексической единице, в семантике слова отражается социальная речевая практика. Работ, посвященных сопоставительному изучению таких морфологических категорий, как категории класса, числа и падежа в русском и даргинском языках, не имеется.

Актуальность темы настоящей работы обусловлена отсутствием комплексного исследования указанных морфологических категорий даргинского языка в сопоставлении с русским [1 – 8].

По мнению В.Г. Адмони, в иерархии морфологических категорий «можно выделить морфологические категории следующих рангов. Категории первого, высшего, ранга – это морфологические категории частей речи. Морфологические категории второго ранга можно разделить на классифицирующие и вариативные, различные модификации которых наслаиваются на грамматические значения частей речи. Так, категория рода существительных является классифицирующей, хотя у прилагательных и глаголов в случае ее наличия она является вариативной. Вариативными являются также категории падежей и чисел у имен, степеней сравнения у прилагательных; числа, времени и наклонения у глаголов» [3, с. 68].

Категория класса. Одной из важных типологических характеристик считается лексико-грамматическая категория класса, которая определяет существительное как особую часть речи. Категория класса/рода присуща не всем языкам. Русский язык различает категорию одушевленности – неодушевленности как основу родового деления существительных по семантике. Здесь лексико-грамматическая категория рода широко представлена классификационными формами почти всех знаменательных частей речи.

В даргинском языке категория рода отсутствует. Здесь существует категория грамматического класса. Как отмечает АА. Сулейманов, «принципы классификации имен по грамматическим родам и классам отличаются друг от друга. Принадлежность существительных к тому или иному роду определяется по-разному: во-первых, показателями могут служить морфологические признаки, заключенные в структуре самого существительного» [6, с. 11].

Категория грамматических классов в кавказских языках является основной категорией, представленной почти во всех частях речи.

Возникновение морфологической системы грамматических классов тесно связано с лексико-семантическим его выражением. «Грамматические классы, как семантическая категория, как правило, характерны субстантивам в номинативной форме. Считается, что «классный плюреаль возник на основе человек (отвечающего на вопрос кто?) и не-человек (отвечающего на вопрос что?). Это определяет первичное состояние кавказских языков. Затем класс человека распался по признаку пола. Наконец, распался и другой класс – живой – неживой. Таким образом, возникли четырехклассные системы. Но в разных языках эти процессы протекали с различной интенсивностью и последовательностью» [4, с. 15].

В категории класса во всех кавказских языках проявляются явные общие генетические черты.

Даргинский язык уже пережил двухклассную систему, а также претерпела изменения четырехклассная система. В современном даргинском языке представлены 3 класса: 1 класс – класс мужчин (лица, обозначающие мужской пол), 2 класс – класс женщин (лица, обозначающие женский пол), 3 класс – всех остальных. Для грамматического оформления системы понадобились специальные маркеры (классные показатели). В даргинском языке 1 класс обслуживает маркер *в*, 2 класс обслуживает маркер *р*, 3 класс обслуживают маркеры *б, д*.

Категория числа. Типологический анализ категории числа имен существительных позволяет сделать выводы о том, что в сопоставляемых языках некоторые существительные употребляются только во множественном числе. В даргинском языке имеются существительные, которые употребляются только в форме единственного числа, а также существительные, которые употребляются только в форме множественного числа. А в русском языке имеются существительные, употребляющиеся только в форме множественного числа. Различаются также способы выражения формы множественного числа.

В даргинском языке большая часть существительных имеет числовое противопоставление своих форм. Как отмечает З.Г. Абдуллаев, «мн. число в даргинском языке маркируется в основном тремя способами: аффиксацией (суффиксацией и префиксацией), аблаутом (апофонией, внутренней флексией), тем и другим одновременно. Эти три способа можно считать тремя типами образования форм мн. числа с их внутренними градациями» [1, с. 131].

В русском языке многообразие типов склонения и падежных окончаний обусловило и многообразие форм множественного числа существительных. Наряду с окончаниями в некоторых существительных показателями форм числа выступают и суффиксы.

В обоих языках наиболее распространенным значением единственного числа является обобщенное значение, не содержащее указания на количество. Формы множественного числа выступают также в обобщенно-собирательном значении, указывающем на нерасчлененное множество, совокупность предметов или лиц. Это значение характерно не для всех существительных, а только тех, у которых противопоставление форм единственного – множественного числа выражает отношение «один предмет – совокупность предметов». К ним относятся существительные, обозначающие названия людей по национальности, профессии, роду занятий.

«Характерной особенностью этих существительных является то, что в отличие от существительных, имеющих формы обоих чисел, они почти не поддаются счету. Хотя употребление подобных существительных в форме ед. числа в стилистических целях является нормальным» [2, с. 136].

В даргинском языке основная масса существительных имеет формы ед. и мн. чисел. Существительных, не имеющих противопоставленные формы ед. и мн. чисел, значительно меньше. Эти существительные образуют определенные семантические группы, входящие в разные лексико-грамматические разряды.

Даргинские существительные, употребляемые только в форме мн. числа, не всегда обозначают, как показывают русские эквиваленты, реальное расчлененное множество. Отдельные из них имеют значения единичности. Приведем примеры: дарг. гаши, рус. голод; дарг. мангъавти, рус. насморк; дарг. шутри, рус. слюна; дарг. урези, рус. стыд; дарг. дуц1ари, рус. потница и т.д. Отдельные из

таких существительных даргинского языка имеют соотносительные формы единственного числа: дабри – дабруми – «обувь», х1янчи – х1янчурби – «работа», унза – унзурби – «дверь» и т.д.

Среди таких слов преобладают существительные, которые выражают парность, вещественно-собирательное или отвлеченное значение.

Таким образом, категория числа представлена в русском и даргинском языках, но функции и формы ее различны.

Шире и глубже она показана в обоих языках, где отражается в следующих частях речи: в прилагательных, местоимениях, глаголах, порядковых числительных, причастиях. В даргинском языке изменяемость прилагательных по числам лучше всего проверяется употреблением их в роли именной части составных сказуемых. Формы множественного числа даргинских прилагательных образуются в основном при помощи суффиксальных и классно-числовых показателей. Отмечается также смешанный и другие способы образования множественного числа.

При склонении существительных в обоих языках суффиксы множественности сохраняются во всех падежных формах.

Категория падежа. Одним из критериев типологической характеристики морфологической структуры даргинского языка выступает категория падежа. При сопоставительном анализе падежей и падежных значений существительных в даргинском и русском языках выявляются соответствующие тождественные значения и различия в выражаемых значениях как одними и теми же падежами существительных в двух языках, так и имеющимися только в одном языке падежами.

Категория падежа является одной из основополагающих словоизменительных категорий даргинского языка, которая проливает свет и на понимание отдельных вопросов синтаксиса, орфографии и орфоэпии.

Различие составляет использование в русском языке широкого спектра предлогов для выражения пространственных и других значений, передаваемых в даргинском языке формами местных падежей. Например:

Рус. *Мама взяла платок из сундука.*

Дарг. *Нешли кьанилабад к1ана дурасиб.* – «Мама взяла платок из сундука». В русском предложении для выражения пространственного значения использован предлог *из*. В даргинском предложении данное значение передается падежной формой аблатива. «Падеж удаления, или аблатива даргинского языка имеет значение двигаться, удаляться из места локализации» [5, с. 95].

Падежная система в даргинском языке представлена широко. «Падежная система дагестанских языков привлекает к себе еще больший интерес тем, что она представлена богатыми падежными парадигмами, которые компенсируют отсутствие предлогов» [4, с. 38].

Обратимся к средствам выражения падежных значений, требующим внимания в связи с тем, что способы и средства обозначения грамматических значений в этих языках существенно различаются.

В научной литературе существует довольно большое разнообразие терминов, обозначающих падежи и их форманты. Специфической особенностью даргинских некоторых падежей (например, Р.п. и др.) является то, что они широко употребляются в сочетании с различными послелогами. К примеру, Р.п. в даргинском языке сочетается более чем с 20 послелогами. Однако, исходя из того, что все формообразовательные и словообразовательные процессы в агглютинативном даргинском языке осуществляются путем присоединения различных формантов, они совершенно отличаются от русских слов. Средством выражения падежных значений в даргинском языке выступают форманты, которые присоединяются к основам всех именных частей речи в соответствии со строением слова и образованием формы в нем. В сопоставляемых языках изменяются по падежам имена существительные, имена прилагательные, имена числительные и местоимения. В изменении по падежам имен прилагательных и числительных в русском и даргинском языках есть особенности. Русские прилагательные изменяются по падежам как в сочетании с существительными, так и вне сочетания, в независимом употреблении и имеют одинаковые падежные окончания в том и другом случае. Например:

И.п. красивый цветок, красивый
Р.п. красивого цветка, красивого
Д.п. красивому цветку, красивому
В.п.красивый цветок, красивый
Т.п. красивым цветком, красивым
П.п. о красивом цветке, о красивом

Даргинские же прилагательные при употреблении с существительными не изменяются по падежам, лишь вне сочетания, в самостоятельном употреблении они могут склоняться, принимая падежный формант:

У.п. жагаси вава, жагаси
А.п. жагаси вавали, жагасили
Х.п. жагаси вавала, жагасила
Л.п. жагаси вавалис, жагасилис
Б.п. жагаси ваваличил, жагасилисил
Гъ.п. жагаси ваваличила, жагасиличила
С.п. жагаси ваваличибли, жагасиличибли

Падежные формы числительных в русском языке различны. В сочетании с существительными они то управляют ими, то зависят от них. Например, два стола, двух столов. В даргинском языке числительные, как и прилагательные, в сочетании с существительными не изменяются. При употреблении самостоятельно числительные склоняются, приобретая падежные форманты, которые являются одинаковыми у всех именных частей речи. Например:

У.п. вец1ал «10» (числ.), сай «он» (местоимение.)
А.п. вец1ли, сунени
Х.п. вец1ла, сунела
Л.п. вец1лис, сунес
Б.п. вец1личил, сунечил
Гъ.п. вец1личила, сунечила
С.п. вец1личибли, сунечибли

В русском языке каждая склоняемая часть речи имеет свою парадигму флективных изменений, причем внутри слов каждой части речи имеются особенности, связанные с тем, что значение каждого отдельного падежа складывается как из ряда более мелких созначений, так и исторически сложившихся морфологических особенностей частей речи. Например, у существительных в русском языке такими созначениями (семами) является предметность, принадлежность к определенному грамматическому роду – мужскому, женскому, среднему, число – единственное или множественное, одушевленность и неодушевленность существительных. В даргинском языке одни и те же форманты присоединяются к основам всех склоняемых частей речи. Значит, существительные, прилагательные, числительные, местоимения изменяются по падежам одинаково. Таким образом, морфологическая система даргинского языка развивается по своим внутренним законам.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*: 2 т. Москва, 1993.
2. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала, 2014.
3. Адмони В.Г. *Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики*. Ленинград, 1988.
4. Кабибагомаев А.А. *Сравнительная морфология даргинского языка*. Махачкала, 1999.
5. Мусаев М.-С.М. *Падежный состав даргинского языка*. Махачкала, 1984.
6. Сулейманов А.А. *Морфологические категории и словообразование имени существительного в даргинском языке*. Ростов-на-Дону, 1988.
7. Исмаилова Р.Т. Сравнительный анализ лексико-семантических классов кубачинского языка с диалектами и говорами даргинского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 430 – 431.
8. Мутаева С.И., Ибрагимова Л.И. Сравнительный анализ лексико-тематических групп компаративных фразеологических единиц даргинского и английского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 336 – 338.

References

1. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*: 2 t. Moskva, 1993.
2. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala, 2014.
3. Admoni V.G. *Grammaticheskij stroj kak sistema postroeniya i obschaya teoriya grammatiki.* Leningrad, 1988.
4. Kabibagomaev A.A. *Sravnitel'naya morfologiya darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1999.
5. Musaev M.-S.M. *Padezhnyj sostav darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1984.
6. Sulejmanov A.A. *Morfologicheskie kategorii i slovoobrazovanie imeni suschestvitel'nogo v darginskom yazyke*. Rostov-na-Donu, 1988.
7. Ismailova R.T. Sravnitel'nyj analiz leksiko-semanticheskih klassov kubachinskogo yazyka s dialektami i govorami darginskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 430 – 431.
8. Mutaeva S.I., Ibragimova L.I. Sravnitel'nyj analiz leksiko-tematicheskih grupp komparativnyh frazeologicheskih edinic darginskogo i anglijskogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 336 – 338.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 811. 351. 42 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00583

***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*

ABOUT MODAL WORDS AND EXPRESSIONS IN CHECHEN AND INGUSH. The paper addresses the issue of modality in the Chechen and Ingush languages. It focuses on modal verbs formed by combination of verb forms with different vocabulary and on verbs formed from nominal forms and adverb words, switching to modal category. From a morphological point of view, modal words are heterogeneous and relate to many parts of speech. Modal words have the same syntactic functions and purpose. They are not members of the offer and belong to the entire offer structure. In the stylistic relation to modal words, giving speech, expression, and enrich it in different shades. Combined with the infinitive, modal verbs do not express an action or state in their direct sense, but have grammatical meanings. Their distinctive feature is that they act as expressions of grammatical meanings only in this combination. Modal words and expressions perform an expressive function, converging with particles and interjections, and participate in the overall emotional coloring of the sentence. They enhance the expressiveness of speech, reveal subjective assessment of the reported fact or phenomenon.

Key words: **modal words and expressions, modal verbs, modal connotations of words, subjective assessment, methods of expression of modal words, lexical and grammatical means.**

***С.Э. Эдилов,** канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

О МОДАЛЬНЫХ СЛОВАХ И ВЫРАЖЕНИЯХ В ЧЕЧЕНСКОМ И ИНГУШСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается вопрос, связанный с модальностью в чеченском и ингушском языках. Основное внимание акцентируется на модальных словах глагольного происхождения, образованных сочетанием глагольных форм с разными словоформами, и на словах, образованных от именных форм и наречий, находящихся в стадии перехода в разряд модальных. С морфологической точки зрения модальные слова неоднородны и соотносятся со многими частями речи. По синтаксическим функциям и назначению модальные слова едины. Они не являются членами предложения и относятся ко всему составу предложения. В стилистическом отношении модальные слова, придавая речи выразительность, обогащают её различными оттенками. Сочетаясь с инфинитивом, модальные глаголы не выражают действие или состояние в их прямом смысле, а являются носителями грамматических значений. Отличительной их особенностью является также и то, что они выступают выразителями грамматических значений только в данном сочетании. Модальные слова и выражения выполняют экспрессивную функцию, сближаясь с частицами и междометиями, принимают участие в общей эмоциональной окраске предложения. Они усиливают выразительность речи, выражают субъективную оценку сообщаемого факта, явления.

Ключевые слова: **модальные слова и выражения, модальные глаголы, модальные значения и оттенки слов, субъективная оценка, способ выражения модальных слов, лексико-грамматические средства.**

Категория модальности, выражающая соотношение речи с действительностью, относится к числу важнейших в лингвистике. Модальность – это грамматическая категория, которая выражает отношение содержания высказывания к действительности. Модальные значения в языке выявляются по-разному и, прежде всего, в грамматической категории наклонения, в лексическом составе и в цельной синтаксической интонационно-смысловой единице [1 – 8].

«Модальные слова в живом процессе речи, – пишет В.В. Виноградов, – не примыкают к одним и тем же членам предложения и не служат определением или распределением слов какого-нибудь одного или нескольких грамматических классов. Они стоят вне связи с какими-нибудь определенными частями речи. Выражают модальность высказывания в целом или отдельных его компонентов» [1, с. 594].

Модальные слова как грамматическая категория выделена в русском языке А.А. Потебней [2]. А.А. Шахматов в своей работе не разделяет четко наречия и модальные слова и предполагает переход наречий в модальные слова [3].

Ученые расходятся во мнении при определении модальных слов, что обусловлено сложностью проблемы, а также многозначностью в функционировании одних и тех же словоформ в зависимости от ситуации. Другая проблема заключается в том, что порой трудно определить границы между модальными словами, наречиями и частицами.

В нахских языках категория модальности не была предметом специального монографического описания, поэтому изучение данной проблемы актуально в настоящее время. Нам известно, что под категорией модальности принято понимать отношение говорящего к объективной действительности. Как было сказано выше, модальные значения в языке могут передаваться такими способами, как интонация, лексическими (разными модальными словами и выражениями), грамматическими (наклонения) и лексико-грамматическими, к которым относятся модальные слова. Последние выступают в предложении в сочетании с инфинитивом другого глагола, образуя составное сказуемое, например: КIант Назране ваха веза / КIаьнк Наьсаре ваха веза. – «Мальчик в Назрань должен поехать».

В чеченском и в ингушском языках модальные слова в основном образованы от глагольных форм. Следует отметить, что в процессе развития они утратили грамматические категории и синтаксические функции тех частей речи, от которых произошли.

Характеризуя модальные слова как лексико-грамматическую категорию, А.Н. Гвоздев пишет: «К модальным словам относятся только некоторые из вводных слов, именно те, которые, устойчиво употребляясь в качестве вводных слов, утратили связь с теми частями речи, к которым они принадлежали по происхождению» [4, с. 385]. Но следует отметить, что к модальным словам некоторые ученые причисляют и модальные глаголы и частицы [5].

В стилистическом отношении модальные слова, придавая речи выразительность, обогащают её различными оттенками. Сравним два предложения: Ванне а майравац со («Вообще не смел я») и Бакъду, ванне а майравац со («И правда, смел ли вообще я»). В первом предложении содержится простое утверждение, а во втором модальное слово придает ему характер спора, мысленного разговора с кем-то.

Модальные слова в нахских языках могут быть представлены следующими группами: 1. Модальные слова глагольного происхождения типа диэза /в, й, б/ – «должен», должна», иэша – «иметь необходимость», хаалахь (чеч) / халахь (инг) – «знай», хетта чутайпана (чеч) / хетта чатайпара – «как кажется» / и др. 2. Модальные слова, образованные сочетанием глагольных форм с разными словоформами, близкими к устойчивым сочетаниям, типа доццааьлча / лоццааьлча – «короче говоря», бакъдергаьлча / бакъдараьлча – «откровенно говоря», ишттааьлча – «так сказать», дуй хьуна, децахьуна / дийхьуонадиэцийхьуона – «так сказать», мухxаделахь а / миччабессадале а – «как бы то ни было» и др. 3. Модальные слова, образованные от именных форм и наречий, типа баккъал /буоккъал – «правда», иштта а, вуьшта а / иштта а, вешта а – «так или иначе», вуьштаделахь / вештадале – «иначе», «по-другому» и др. 4. К модальным выражениям можно отнести некоторые словосочетания, которые находятся на стадии перехода в разряд модальных. К ним относятся: бакъдерг ала деза / бакъдар ала деза – «правду надо сказать», «надо заметить», хьанна хаьа / хьанна хов – «кто знает», ас боху чухтешалахь / аз йаха чохтиэшалахь – «поверь мне», шахиргхир / хурхургда – «будь что будет» и др.

Рассмотрим значения и функции каждой группы выделенных нами модальных слов:

1. Первую группу составляют модальные слова, выражающие значения необходимости, долженствования или возможности. В зависимости от контекста они передают различные модальные оттенки: предположения, сомнения, уверенности и неуверенности.

Данные значения в первую очередь выражаются модальными глаголами, которые образуют особый разряд лексико-грамматических средств. Более того, они являются одновременно значимыми, обладают лексическими значениями и служебными словами, выполняют в предложении функцию выражения предикативности, например: ГIиллакх дукха **деза** цукIантана. – ГIилкх дукха **деза** цукIаьнка. – «Мальчику нравится быть воспитанным. Царнай оккхабешйолу цIаоьшу. – Царнай оаккхабешйола цIа**иэшар.** – «Им требуется дом с большим садом». Тхуна **мега и гIуллакх**. – Тхоанаи гIуллакх **мегаьд.** – «Нам это дело подходит». Выделенные глаголы выступают как лексически и грамматически значимыми единицами языка.

Указанные глаголы, выступая выразителями модальных отношений в составе составного глагольного сказуемого, теряют лексическое значение. Кроме того они могут иметь категории наклонения и времени. Например: Бахар хошатIаьхьа а цатуьттуш, шайнхеннахь **дIаяла еза** налогаш. – Бахар хоаша шоай ханнахьа **дIаялаеза** налогаш. – «Жители своевременно должны сдавать на-

логи». Кхана Назране **ва ха мега** со, йишхилахь. – Кхоана Наьсаре **ва хамег** со, йиш хуле. – «Завтра я могу поехать в Назрань, если будет возможность». Изакъамел соьца дан эшац тахана. – Из къамаьлсуоца де эшац тахан. – «Этот разговор не следует вести со мной сегодня».

Из модальных глаголов большое распространение получил глагол дизза /в, б, й/, который согласуется в классе с субъектом или объектом.

В чеченском языке наряду с этим данный модальный глагол может употребляться вне зависимости от грамматического класса субъекта, например: Сан цига**ваха диеза** (грамматический класс мужчин) и Сан цига**яха диеза** (грамматический класс женщин).

Это явление подтверждает мысль о том, что глагол диеза десемантизируется и превращается в модальный глагол.

Необходимо отметить, что, когда речь идет об объекте, то указанный глагол принимает классный показатель объекта, например: Кхайккинчухьоваховеза, арме билет эцадеза, Сийлахьармивахавеза, вайн доза ахьлардандеза (Нохчийнилли). – «Куда призвали, ты должен пойти, билет в армию ты должен получить, «В Великую армию ты должен идти, нашу границу ты должен охранять».

В чеченском и в ингушском языках модальные глаголы всегда занимают позицию после инфинитива. В бацбийском языке, в отличие от чеченского и ингушского языков, модальный глагол децI /в, й, б/ занимает позицию перед инфинитивом, например: Ас **вецIесваха** оси. – «Я должен пойти туда (класс мужчин). Ас **йецIесйаха** оси. – «Я должна туда пойти» (класс женщин). В данном случае обозначенный модальный глагол имеет личное окончание.

Кроме модального глагола *диеза*, в чеченском и в ингушском языках функционируют и другие модальные глаголы, образованные от соответствующих значимых глаголов: мега / мага – «мочь», иэша – «иметь возможность». Однако дистрибуция их более ограничена.

У модальных глаголов деза /в, б, й/, мега /мага, иэша такие категории, как время и наклонение представлены следующими формами: настоящее время изъявительного наклонения – деза /в, й, б/, мега, мага, иэша; прошедшее время изъявительного наклонения – а) дийзи, меги, муогар, ийшиэшар; б) дийзира / дийзар, мегира / мегар, ийшира / ийшар; в) дезна / дийзад, мегна / мегаьд, эшна / ийшад.

Вопросительное наклонение имеет такие же формы со значимыми глаголами: Мохьмад вахавезий базара? – «Магомед должен идти на рынок?» «Мохьмад вахамегий цигацуьнанметта?» – «Магомед может пойти вместо него туда?» Мохьмад вахаоьший базара? – «Магомед должен пойти на рынок?»

Перечисленные выше глаголы имеют две формы времен вопросительного наклонения – настоящего и будущего.

Глаголы дизза /в, б, й/ и иэша функционируют в форме отрицательного наклонения во всех трех временах – в настоящем, прошедшем и будущем.

Таким образом, модальные слова в сочетании с неопределенной формой глагола показывают характер связи между предметом мысли и речи и действием с его результатом, указывают на отношения долженствования, необходимости, предположения, возможности. Значения, которые передаются модальными глаголами, группируются вокруг двух понятий – необходимости и возможности. Более того, в зависимости от употребления их значения конкретизируются и приобретают следующие оттенки: от долженствования или необходимости до предположения, от возможности до неуверенности и сомнения. При сравнении глаголов диэза, мега / мага / инг /, иэша очевидно, что различия между ними заключаются в степени вероятности высказывания, предположения, долженствования к действительности. Вторую группу составляют:

а) модальные слова и выражения, обозначающие оценку, стиль, различные способы выражения мысли. Говорящий высказывает субъективное отношение к действительности. Сюда входят слова и выражения типа: бакъдергаьлча / бакъдараьлча / инг) – «откровенно говоря», «между нами говоря», доццааьлча / лоццааьлча / инг – короче говоря»; кхечу беса аьлча / кхыччабессаьлча – «иначе говоря» и др. К примеру: ХIокхушарахь, бакъдергаьлча, хенанхIоттам дика цахиллехь а, ялтачу дерзийна белха лоша. – Укхшера, бакъдараьлча, хоттам дика хиннаеце а, ялат ханнахьа чуийцад болх лоша. – «Откровенно говоря, хотя погода в этом году была и неблагоприятной, рабочие вовремя собрали урожай»;

б) модальные слова и выражения, обозначающие оценочную характеристику сообщения. Они «выражают сложную и богатую оттенками гамму модальных оценок от чисто субъективной и несколько колеблющейся оценки сообщаемого факта до объективности, логически обоснованного определения степени его достоверности» [1]. Сюда можно отнести: мичча кепараделахь а / миччабесса / тайпара / дале а – «как бы то ни было», безусловно»; хетачу беса / хетачубесса / тайпара – «как кажется», долчут айпана / долчубесса / тайпара – «действительно, безусловно» и другие;

в) модальные слова, выражающие ход мыслей говорящего, порядок изложения фактов, суждений и т.д.: цкъа / делахь / цкъадале – «во-первых», шозлагIа-делахь / шуозлагIа – «во-вторых», цхьанаагIорхьара / цхьаноагIуорахьара – «с одной стороны», вукхуагIорхьара / вуокхаоагIуорахьара – «с другой стороны», уггархьалха / эггарахьалха – «прежде всего», тIаьххьара / тIиеххьара – «наконец», хьалхамааллара / хьалхагIамааллара – «как было сказано, известно», цулсовнаха / цулсовгIа – «кроме того», хIетаишта / хIаьтаишта – «значит так»;

г) модальные слова, выражающие призыв к собеседнику. Говорящий хочет привлечь внимание к какому-нибудь событию, факту. Эти слова глагольного происхождения. Утеря ими материальных значений привела к постепенному ослаблению лексического значения. Сюда входят слова типа хаалахь / халахь – «знай», «будь уверен», хетарехь / хетаргахьа – «по-видимому», «кажется», хьаха / хьаха – «как известно», схьагучохь / хьагучох – «по всей вероятности», хьаннахаьа / хьаннахов – «кто знает», хаацхьуна / хацийхьуона – «конечно», «возможно» и др.;

д) немногочисленную группу составляют модальные выражения фразеологического типа, выражающие экспрессивно-эмоциональную характеристику речи: дуй хьуна / дийхьуона – «так сказать», хьуна дика дерг алийла / хьуонадикадаралилга – «сказать тебе доброе», дика дийцарг / дика дувцарг – «доброе сказать», бегашинааьлча / бегаштааьлча – «в шутку говоря», цIена дергаьлча / цIенха штааьлча – «серьезно говоря» и некоторые другие. К примеру: Хьодукхавахарг, сунна хетта чутайпана дика стагцахиллаиза-м / Хьуодукхавахарг, суонахеттачатайпара дика саг хиннавацариза-м. – «Не будет в обиду сказано, он-то оказался не таким хорошим, как казался» и др.

Подводя итог сказанному выше, следует отметить, что в чеченском и в ингушском языках выделился особый тип слов, который относятся к разряду модальных. Они объединяются семантическими, морфологическими и синтаксическими особенностями.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык (грамматическое учение о слове)*. Москва: 2001.
2. Гвоздев А.Н. *Современный русский язык*. Москва – Ленинград, 1947.
3. Оздоева Ф.Г. *Историческая характеристика служебных слов (частей речи) в нахских языках*. Грозный, 1976.
4. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике.* Москва – Ленинград, 1941; Т. 4.
5. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Ленинград, 1941.
6. Гуреев В.А. К определению понятия частей речи в науке о языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 3 (76): 491 – 492.
7. Магомедова П.А., Рабаданова М.А. Лексико-семантический портрет глаголов выситься и подниматься в арабском языке (в зеркале русского языка). *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 501.
8. Ирезиев С.С. Палатализация краткого гласного звука «а» в нахских языках при образовании временных форм. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 407 – 409.

References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: 2001.
2. Gvozdev A.N. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva – Leningrad, 1947.
3. Ozdoeva F.G. *Istoricheskaya harakteristika sluzhebnyh slov (chastej rechi) v nahskih yazykah*. Groznyj, 1976.
4. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike.* Moskva – Leningrad, 1941; T. 4.
5. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Leningrad, 1941.
6. Gureev V.A. K opredeleniyu ponyatiya chastej rechi v nauke o yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 3 (76): 491 – 492.
7. Magomedova P.A., Rabadanova M.A. Leksiko-semanticheskij portret glagolov vysit'sya i podnimat'sya v arabskom yazyke (v zerkale russkogo yazyka). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 501.
8. Ireziev S.S. Palatalizaciya kratkogo glasnogo zvuka "a" v nahskih yazykah pri obrazovanii vremennyh form. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 407 – 409.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 82-192 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00584

***Petrova S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of literature and Russian language, Dean of Philological Faculty, Pushkin Leningrad State University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: s.petrova@lengu.ru*

INTERMEDIA AND INTERTEXTUAL INTERACTION OF ROCK POETRY AND ART SONGS (WITH REFERENCE TO V. TSOI'S AND V. VYSOTSKY'S CREATIVE WORK). In modern linguistics, special attention is paid to the issue of comparing rock poetry and art song. The article studies artistic interaction of the representative of rock poetry of V.R. Tsoi and the author's songs by V.S. Vysotsky. The purpose of this work is to describe the intermedial and intertextual interaction of rock poetry. The researcher considers the period of formation of the rock author as a poet and the influence of the bard on him. Artistic motives and aesthetic techniques of the author's songs by V.S. Vysotsky, which found their development in the work of V.R. Tsoi, are determined. The author's reaction to the death of the bard and the historical situation associated with this event is also studied. The paper concludes that Tsoi also refers to the reception of theatricality, to the motives of struggle and love, but at the same time solves the questions posed within the framework of his individual artistic method.

Key words: **intertextuality, intermediality, Vladimir Vysotsky, Victor Tsoi, creative dialogue, author's song, Russian rock poetry.**

***С.А. Петрова**, канд. филол. наук, доц., декан филологического факультета, ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, E-mail: s.petrova@lengu.ru*

ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ И ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОК-ПОЭЗИИ И АВТОРСКОЙ ПЕСНИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА В.С. ВЫСОЦКОГО И В.Р. ЦОЯ)

В современной лингвистике особое внимание уделяется вопросу сопоставления рок-поэзии и авторской песни. Статья посвящена художественному взаимодействию представителя рок-поэзии В.Р. Цоя и авторской песни В.С. Высоцкого. Целью данной работы является описание интермедиального и интертекстуального взаимодействия рок-поэзии и авторской песни на примере текстов песен исследуемых авторов. Рассматривается период становления рок-автора как поэта и влияние на него барда. Определяются художественные мотивы и эстетические приёмы авторской песни В.С. Высоцкого, которые нашли своё развитие в творчестве В.Р. Цоя. Также исследуется реакция рок-автора на смерть барда и исторической ситуации, связанной с этим событием. Мы приходим к выводу, что В.Р. Цой также обращается к приёму театрализации, к мотивам борьбы и любви, но при этом решает поставленные вопросы в рамках своего индивидуального художественного метода.

Ключевые слова: **интертекстуальность, интермедиальность, Владимир Высоцкий, Виктор Цой, творческий диалог, авторская песня, русская рок-поэзия**.

Актуальность исследования. В современной лингвистике особое внимание уделяется вопросу сопоставления рок-поэзии и авторской песни. Русскоязычная рок-поэзия является предметом анализа многих исследователей (Клюева, 2008; Ярко, 2008; Новикова, 2010 и др.). В частности особое внимание уделяется проблеме типологии русскоязычной рок-поэзии (Пилюте, 2010), прагматическому, концептуальному и формо-содержательному аспекту изучаемого явления (Чебыкина, 2007), когнитивно-дискурсивного потенциала рок-поэтического текста (Маслова, 2016).

Проблематике исследования авторской песни посвящены работы С.А. Кадочниковой (2018), И.Г. Коновой (2014), Л.Н. Дьяковой (2007) и др. ученых. Исследования посвящены формированию авторской песни (Соколова, 2010), рассмотрению авторской песни как явления русской поэзии второй половины XX века (Левина, 2006), языковым особенностям геопоэтики авторской песни (Кофанова, 2005).

Особенности творчества В.Р. Цоя и В.С. Высоцкого отмечены в работах Н.Н. Клюевой (2008), Е.А. Абросимовой (2006), Е.Е. Чебыкиной (2007). Следует отметить, что в этих исследованиях отражены отдельные аспекты русской рок-поэзии, семиотики бардовской песни, метрико-ритмической организации русской рок-поэзии 1980-х годов.

Проблематика работы отражена в рассмотрении традиций, творческих образов, метафизических сюжетов текстов рок-поэзии и авторской песни, подробной характеристике творческого пути В.С. Высоцкого и В.Р. Цоя.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем впервые обобщены и систематизированы особенности текстов рок-поэзии и авторской песни В.С. Высоцкого и В.Р. Цоя в сравнительном аспекте, выделены интермедиальные и интертекстуальные характеристики.

Практическая значимость исследования представлена в возможности использования результатов в преподавании русской литературы конца XX века, отечественной истории 1980-хх годов, а также театральной жизни конца XX века.

Целью данной работы является описание интермедиального и интертекстуального взаимодействия рок-поэзии и авторской песни на примере текстов песен В.С. Высоцкого и В.Р. Цоя. В соответствии с поставленной целью необходимо решить ряд *задач*:

1) проанализировать работы, посвященные творчеству Высоцкого и В.Р. Цоя;

2) выделить основные аспекты взаимодействия рок-поэзии и авторской песни в творчестве музыкальных исполнителей;

3) сопоставить тексты песен и выявить их интермедиальное и интертекстуальное взаимодействие.

Анализ литературы. При написании работы были использованы монографии, статьи и печатные издания, посвященные творчеству В.С. Высоцкого и В.Р. Цоя. В монографии Ю.В. Доманского русская рок-поэзия рассматривается в текстуальных и контекстуальных филологических аспектах, связанных с традициями русской литературы [1]. Книга В.Н. Калгина «Виктор Цой. Жизнь и «КИНО»» посвящена описанию особенностей творчества легенды русского рока Виктора Цоя. В ней впервые опубликованы рукописи и неизвестные произведения знаменитого рок-музыканта [2]. В статье Е.В. Купчик подробно исследуется образ ворона, характерный для текстов песен В.С. Высоцкого [3].

Следует отметить статью Ильи Смирнова «Первый рокер в России», посвященную анализу творчества В.С. Высоцкого, воспоминаниям современников о рок-музыканте, жанровым и индивидуальным аспектам текстов его авторских песен [4]. М. Цой и А. Житинскому удалось обобщить воспоминания о рок-музыканте Викторе Цое Максима Пашкова, Андрея Панова, Алексея Рыбина, Бориса Гребенщикова и других. Кроме этого, в тексте работы имеются уникальные интервью исполнителя, тексты альбомов группы «КИНО», а также публикации о творчестве группы [5]. В статье Н. Полякова рассматривается соответствие русской рок-музыки религиозным особенностям постсоветской России. Исследователь отмечает, что многие русские рок-музыканты при жизни были исполнителями протестной музыки, а после смерти обрели ореол культовых фигур (В. Цой, А. Башлачев, Я. Дягилев) [6].

Исследование I. Pond посвящено советской рок-поэзии, в частности особенностям содержания и поэтики текстов [7]. Монография Y. Steinholt «Рок в резервации» является исправленной версией докторской диссертации автора. В ней подробно анализируются тексты песен Ленинградского рок-клуба, в частности В. Цоя (1981 – 1986 гг.) и др. исполнителей [8]. Эти исследования послужили материалом для сопоставления особенностей творчества анализируемых исполнителей.

При подготовке данной статьи были использованы *методы* обобщения и анализа для характеристики интермедиальных и интертекстуальных особенностей текстов произведений. Сравнительный (сопоставительный) метод применялся при сопоставлении творческих образов, метафизических сюжетов текстов рок-поэзии и авторской песни В.С. Высоцкого и В.Р. Цоя. Кроме этого, при характеристике текстов исследуемых песен мы использовали описательный метод.

Научная новизна нашего исследования заключается в подробном обобщении и сопоставлении интермедиальных и интертекстуальных особенностей рок-поэзии и авторской песни на материале творчества В.С. Высоцкого и В.Р. Цоя.

По воспоминаниям близких друзей и современников В.Р. Цоя, в 1980 году он впервые показал песни, которые сочинил сам. С 1974 года он посещает художественную школу, где среди его одноклассников учится Максим Пашков. С ним В.Р. Цой и начинает свой творческий путь сначала только музыкантом. М. Пашков вспоминает: «… с большим трудом мы купили в комиссионном магазине бас-гитару за сорок рублей. Её мы вручили Вите, поскольку учиться играть на ней легче – всего четыре струны» [3, с. 41]. Далее они создают группу с литературным названием «Палата № 6». Как пишет М. Пашков, уже тогда В.Р. Цой начал сочинять, но в целом тексты стали появляться уже после того, как он познакомился с Андреем Пановым. М. Пашков отмечает: «Что-то сочинял я, что-то – вдвоём с Витей. Но в основном тексты и музыку писал я, а Витя очень помогал с аранжировками.

У него с детства просто отличный вкус. Он выдавал очень интересные пассажи на гитаре. Но первое время очень стеснялся петь» [3, с. 41]. Группой был записан один альбом «Слонолуние». Следует отметить, что в последующих песнях В.Р. Цоя появляются аллюзии и реминисценции на произведения из этого цикла.

А. Панов пишет: «Очевидно, что человек, который жутко много читал и жутко много снимал, должен был и сам начать писать. Но у него комплекс был, я говорил. И вот однажды, когда мы толпой писались у меня, мы на него насели…» [3, с. 52]. Итак, в конце 1980 года Виктор Цой с компанией А. Панова выступил впервые на квартирнике в Москве. По воспоминаниям Алексея Рыбина, с которым в итоге будет создана группа «Кино», Цоя приняли «тепло, но без восторга» [3, с. 61].

В то же время 1980 год стал годом смерти Владимира Высоцкого, о котором рок-поэты говорили и говорят как о своём предшественнике: «Высоцкого уважаю, мне до него далеко, хотя думаю, что он первый в России рокер» (Андрей «Свин» Панов)» [2]. «Для рокеров «времени колокольчиков» Высоцкий занимает место в пантеоне рядом с Джоном Ленноном» [2].

В творчестве В.Р. Цоя также заметно влияние бардовской песни. В альбоме «Это не любовь» (1985 г.) согласно традициям авторской песни В.С. Высоцкого на выступлении Виктор Цой примеряет на себя маску и исполняет песню не от своего лица, а от лица приобретенной маски. Перед нами возникает театрализованное исполнение, выполненное с помощью голоса. В частности, песни «Это не любовь» и «Уходи» Виктор Цой исполняет на низких тональностях, определенным низким тембром, который отличается частотой в обеих песнях. В данном случае можно говорить об интермедиальном взаимодействии слов и музыки, а также манере исполнения. В то же время это и интертекстуальная связь с творчеством барда.

В первой песне «Это не любовь» поэт с помощью приема иронии показывает свое отношение к рефлексирующему молодому человеку, который не уверен в серьезности своих чувств и надеется что-то получить, а не отдавать в отношениях со своей девушкой:

Научи меня всему, что умеешь ты,
Я хочу это знать и уметь.
Сделай так, чтоб сбылись все мои мечты,
Мне нельзя больше ждать, я могу умереть,
Но это не любовь [3, с. 311].

В песне «Уходи» автор демонстрирует свое отношение к недлительным связям между мужчиной и женщиной, которые придают больше значимости телефонному номеру. Эта песня также посвящена губительному влиянию прогресса на духовное состояние личности человека, обезличивание его индивидуальных чувств.

Уходи, но оставь мне свой номер,
Я, может быть, позвоню,
А вообще я не знаю, зачем мне нужны эти цифры,
И я уже даже не помню, как там тебя зовут,
И теперь для меня номера телефонов лишь шифры… [3, с. 312].

Произведение «Рядом с тобой» Виктор Цой исполняет, прибегая к высоким тональностям, повышенным тембром – это уже голос другого героя. Женщина в этой песни является центром Вселенной, центром мира и олицетворяет любовь вселенского масштаба. Человек представляет собой особый мир. Кроме этого, в песне актуализируется мотив сна: «тебе пора спать». Главный герой не может позволить себе выйти за рамки предписанного будничного существования даже ради своей любви. Получается, что чувства, которые мы можем увидеть в песне, не являются истинными, и это подтверждает общее название альбома-цикла:

Твои родители давно уже спят, уже темно.
Ты не спишь, ты ждешь, а вдруг зазвонит телефон.
И ты готов отдать все за этот звонок,
Но она давно уже спит там,
В центре всех городов.
Проснись, это любовь,
Смотри, это любовь,
Проснись, это любовь... [3, с. 313].

После песни «Ты выглядишь так несовременно» тональность сильно изменяется, далее Цой поёт в одном диапазоне все последующие тексты альбома. В этой части мы можем встретить песню «Саша», в которой поэт создал образ второго героя, о котором он уже пел, обозначив его с помощью местоимения третьего лица. В тексте «Дети проходных дворов» провозглашен закон индивидуального выбора и возможностей: «Мы дети проходных дворов найдём сами свой цвет» [3, с. 315].

Вторая часть альбома после стихотворения «Я объявляю свой дом» передаётся голосом, тождественным автору. Этот альбом отличается наличием одного общего лирического героя в отличие от предыдущей части, в которую были включены монологи разных персонажей, представленных исполнителем. Виктор Цой и Владимир Высоцкий не выражают почтение и признательность «дорогому учителю». В этом наблюдается преемственность метода исполнения.

Все они создавали жанровые миниатюры (столь «учителем» любимые), своего рода музыкальный мини-театр, где автор-исполнитель перевоплощается в старых и молодых, в солдат и колхозников, в мужчин и женщин» [2].

В.Р. Цой расширяет приём В.С. Высоцкого, используя его в рамках уже целого альбома, а не в одной только песне. Этот приём становится объединяющим интермедиальным моментом, циклообразующим элементом, показывающим взаимодействие вербальной и невербальной составляющей, т.е. музыки и слова. Ещё ряд песен («Мама анархия», «Прохожий») в других альбомах показывают в действии этот художественный приём.

В 1988 году выходит один из самых популярных альбомов В. Цоя «Группа крови», в котором есть песня «В наших глазах» со словами, представляющими также отсылку, олицетворяющую атмосферу, во время похорон В.С. Высоцкого: «Мы носили траур, оркестр играл туш» [3, с. 327]. Известно, что во время прощания с Высоцким в стране проходила Олимпиада, которая, конечно, сопровождалась радостными эмоциями и выступлениями. Тысячи поклонников творчества барда выстроились в траурную процессию, чтобы проводить в последний путь, в то время как официальная хроника показывала только радостные и торжественные мероприятия, связанные со спортом.

Важно отметить, что 14 декабря 1998 года впервые вышла в эфир радиостанция «Наше радио», концепция которой состояла, прежде всего, в представлении рок-музыки, её истории и новостей. Представители существующего до сих пор радио организовали в дальнейшем и рок-фестиваль «Нашествие», который также собирает огромное количество рок-авторов и их слушателей. Сейчас зона вещания «Нашего радио» охватывает не только Российскую Федерацию, но и Казахстан, и Финляндию. Первой песней, прозвучавшей на волнах этого радио, стала композиция Виктора Цоя «В наших глазах». Возможно, это связано с использованным автором притяжательного местоимения «наших», словно подчёркивается приверженность названия именно рок-направлению. В то же время необходимо обратить внимание на сложность и неоднозначность текста этого произведения в ракурсе его взаимодействия со средствами музыкального искусства.

В песне В.Р. Цоя «В наших глазах» манифестируется особая онтологическая двойственность, атрибутами которой является абсурдность, бессмысленность, отчуждённость. Композиционная структура песни репрезентирует это с помощью двойного семантического наполнения рефрена после каждого куплета. Лексический состав припева при этом не изменяется. Автор использует многозначность образной системы, архетипы и интертекстуальные связи. Нивелируется и выбор между жизнью и смертью. Абсурдность окружающего мира не даёт такой возможности. После второго куплета рефрен передаёт совершенно другую семантику. Образ закрытой двери становится показателем отсутствия выбора, и последняя фраза звучит саркастически. Двойственность бытия заключается в том, что предлагается сделать выбор и в то же время его сделать невозможно. Это – абсурдное свойство окружающего мира.

Метафизический сюжет цикла, в который включена песня, заканчивается тем, что герой совершает выбор в пользу жизни в песне «Легенда» [3, с. 329]. А единственное, что провозглашается достойным ожидания, – это любовь. И здесь вновь можно отметить связь с творчеством В.С. Высоцкого, в частности с текстами «Баллада о любви», «Баллада об уходе в рай» и «Баллада о борьбе».

В тексте «Баллада о любви» последняя строфа связана с темой смерти, показан мир мёртвых, вечность чувств, истинные отношения. В песне Виктора Цоя «Легенда» также создаётся сцена, где лежат погибшие, а живые выглядят, как мёртвые:

Как раскинув руки, лежали ушедшие в ночь,
И как спали вповалку живые, не видя снов [3, с. 329].

Действующие персонажи в песне – «бойцы», которые держат в своих руках мечи. В. Цой не называет их рыцарями, но известно, что меч – это оружие рыцарей:

Лишь потом кто-то долго не сможет забыть,
Как, шатаясь, бойцы об траву вытирали мечи [3, с. 329].

Также в песнях одинаковые функции имеет образ ворон, у Цоя и у Высоцкого – это атрибут смерти [1]. В песне «Баллада о борьбе» в качестве оружия фигурирует меч, над умершими – «вороньё». Но концепция произведения В.Р. Цоя несколько иная, чем у Высоцкого. Вопрос решается не в пользу необходимости борьбы, а в приоритете оказывается творчество:

Эй, а кто будет петь, если все будут спать?
Смерть стоит того, чтобы жить,
А любовь стоит того, чтобы ждать [3, с. 329].

Для рок-поэта и рок-музыканта в данном случае очень важна возможность петь – это и есть его главное жизненно значимое действие, что необходимо учитывать также и в контексте интермедиальной природы рок-искусства в целом. Петь – значит жить для рок-поэта.

Смерть Владимира Высоцкого оказалась особым культурным феноменом, ставшим неким знаком перехода от одного этапа развития русской культуры к новому. Собственно 1980 год становится годом, о котором будут вспоминать как о начале изменения общественного сознания и вступлении на сцену авторов нового направления, тесно взаимодействующего с предыдущими традициями вопреки всей протестной направленности [4].

«Мосты между двумя мощнейшими течениями независимой культуры наводились с обеих сторон, и это был процесс естественный – однако фазовый переход наступил вскоре после смерти Высоцкого. Именно тогда происходит смена поколений в отечественном роке. В устоявшиеся табели о рангах врыва-

ется «ленинградская школа»: «Аквариум», «Зоопарк», «Кино», «Автоудовлетворители», исповедовавшие эстетику «здесь и сейчас», простоту, актуальность и народность» [2].

Процесс культурного перехода отразился не только в творчестве Виктора Цоя, но и в его произведениях представлен особый индивидуальный подход к этому вопросу.

Таким образом, нам удалось проанализировать и выделить основные интермедиальные и интертекстуальные взаимодействия в творчестве В.С. Высоцкого и В.Р. Цоя. В частности, это касается манеры исполнения творческих номеров, отношения к бардовской песне, мотивов лирических песен и иронии по отношению к современным отношениям между мужчиной и женщиной.

Мы проанализировали тексты песен В.Р. Цоя и сопоставили их с творчеством В.С. Высоцкого. Их исполнение объединяет простота, обращение к собеседнику, эстетическая манера «здесь и сейчас», тематика смерти, а также метафизический сюжет циклов.

Кроме этого, мы можем отметить тему любви, которая является связующим звеном, объединяющим творческие становления В.С. Высоцкого и В.Р. Цоя.

В произведениях В. Цоя главным является индивидуальный подход и творческая манера исполнения, в то время как у В. Высоцкого в приоритете оказывается борьба. Об этом свидетельствуют упоминаемые нами тексты песен.

Библиографический список

1. Доманский Ю.В. *Русская рок-поэзия: текст и контекст*. Москва: «Intrada» издательство Кулагина, 2010.
2. Калгин В.Н. *Виктор Цой. Жизнь и «Кино»*. Москва: Издательство АСТ, 2016.
3. Купчик Е.В. Образ ворона в поэзии Б. Окуджавы, В. Высоцкого и А. Галича. *Мир Высоцкого: Исследования и материалы*. Составители А.Е. Крылов и В.Ф. Щербакова. Москва: ГКЦМ В.С. Высоцкого, 2001; Выпуск 5: 545 – 549.
4. Смирнов И. Первый рокер в России. *Сливки общества (серия «Кумиры. 1998; 25 января)*. Сайт – 30 ноября 2019 года. Available at: http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/kritika/smirnov-pervyj-v-rossii-roker.htm
5. Цой В. *Стихи, документы, воспоминания.* Авторы-составители М. Цой, А. Житинский. Санкт-Петербург: Новый Геликон, 1991.
6. Poliakov N. Seeking for God: Russian Rock Music and Religion. *Romanian Journal of Journalism & Communication/Revista Romana de Jurnalism si Comunicare-RRJC*. 2017; Vol. 12, Iss. 2/3: 5 – 15.
7. Pond I. Soviet rock lyrics: Their content and poetics. *Popular Music & Society.* 1987; Vol. 12, № 4: 75 – 91.
8. Steinholt Y. B. *Rock in the reservation: songs from Leningrad Rock Club 1981 – 86*. New-York: Mass Media Music Scholars' Press, 2005.

References

1. Domanskij Yu.V. *Russkaya rok-po`eziya: tekst i kontekst*. Moskva: «Intrada» izdatel'stvo Kulagina, 2010.
2. Kalgin V.N. *Viktor Coj. Zhizn' i «Kino»*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2016.
3. Kupchik E.V. Obraz vorona v po`ezii B. Okudzhavy, V. Vysockogo i A. Galicha. *Mir Vysockogo: Issledovaniya i materialy*. Sostaviteli A.E. Krylov i V.F. Scherbakova. Moskva: GKCM V.S. Vysockogo, 2001; Vypusk 5: 545 – 549.
4. Smirnov I. Pervyj roker v Rossii. *Slivki obschestva (seriya «Kumiry. 1998; 25 yanvarya)*. Sajt – 30 noyabrya 2019 goda. Available at: http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/kritika/smirnov-pervyj-v-rossii-roker.htm
5. Coj V. *Stihi, dokumenty, vospominaniya*. Avtory-sostaviteli M. Coj, A. Zhitinskij. Sankt-Peterburg: Novyj Gelikon, 1991.
6. Poliakov N. Seeking for God: Russian Rock Music and Religion. *Romanian Journal of Journalism & Communication/Revista Romana de Jurnalism si Comunicare-RRJC*. 2017; Vol. 12, Iss. 2/3: 5 – 15.
7. Pond I. Soviet rock lyrics: Their content and poetics. *Popular Music & Society.* 1987; Vol. 12, № 4: 75 – 91.
8. Steinholt Y. B. *Rock in the reservation: songs from Leningrad Rock Club 1981 – 86*. New-York: Mass Media Music Scholars' Press, 2005.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 82.09 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00585

***Rybina M.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),*
E-mail: maria.rybina@gmail.com

THE METAPHOR OF BIRDS IN "A LA RECHERCHE DU TEMPS PERDU" (IN SEARCH OF LOST TIME) BY M. PROUST. The article is dedicated to a problem of literary reception in M. Proust's novel "A la recherche du temps perdu" (In Search of Lost Time)". The object of comparative analysis is the transformation of literary topic in Proust's "Albertine cycle". The article considers M. Proust's ornithological metaphors from rhetorical device to folkloristic motif. Analogies with birds belong to the two traditional strategies of the text: "satirical" and "panegyrical", in the latter comparison with the noble animal points to the exclusivity of the characters, their affiliation to the superior race. Particularly noteworthy are the cases when the metaphor of the "bird" is combined with the topos of The Garden of Eden and with the motif of "miraculous marriage" (in particular, in "Albertine cycle"). Most frequently Proust refers to the two emblematic images: the singing bird in the tree and the fight between the bird and the snake. The article shows that in this case comparative operations are very complicated, as it is necessary to take into account a system, consisting of the different creative and ideological positions of Proust.

Key words: **M. Proust, topos, folkloristic motif, "Albertine cycle", ornithological metaphor, emblematic image.**

***М.С. Рыбина**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа,*
E-mail: maria.rybina@gmail.com

МЕТАФОРА ПТИЦЫ В «ПОИСКАХ УТРАЧЕННОГО ВРЕМЕНИ» М. ПРУСТА

Статья посвящена проблеме литературной рецепции в романе М. Пруста «В поисках утраченного времени». Объектом сопоставительного анализа является трансформация литературной топики в «цикле Альбертины». На примере «оргнитологических» метафор прустовского романа в статье рассматривается механизм функционирования литературной аллюзии в модернистском произведении. Аналогии с птицами в «Поисках утраченного времени» принадлежат к двум традиционным стратегиям текста: «сатирической» и «панегирической», в последней сравнение с благородным животным указывает на избранность персонажа, его принадлежность к высшей расе. Особое внимание уделяется примерам, в которых метафора «птицы» сочетается с топосом райского сада и мотивом «чудесного брака» (в частности, в «цикле Альбертины»). Наиболее часто Пруст обращается к двум эмблематическим образам: к поющей на дереве птице и поединку птицы со змеёй. В статье показано, что в данном случае анализ источников представляет определённые сложности, так как необходимо учитывать систему различных творческих и эстетических позиций Пруста.

Ключевые слова: **М. Пруст, топос, фольклорный мотив, «цикл Альбертины», орнитологическая метафора, эмблематический образ.**

Актуальность обращения к проблеме метафоры как доминанты прустовского стиля обусловлена, на наш взгляд, двумя обстоятельствами: текстологическими исследованиями последних десятилетий, с одной стороны, и сложностью самого явления, с другой. Метафора у Пруста представляет собой нечто большее, чем стилистическое украшение, не средством, а, скорее, целью, по крайней мере, условием достижения подлинного знания. В качестве иллюстрации можно привести слова самого писателя, сетовавшего на бедность, в этом смысле, флоберовского стиля: «La métaphore seule peut donner une sorte d'éternité au style» [1, с. 73]. («Лишь метафора способна обессмертить стиль» – здесь и далее перевод с французского языка выполнен автором статьи – *М.Р.*). Эта сентенция носит программный характер и определяет ту концепцию искусства, к которой приходит в финале «Обретённого времени» герой-рассказчик.

Пруст сохраняет приверженность нескольким темам, многочисленные вариации которых и создают прихотливую ткань «Поисков утраченного времени». Подобным лейтмотивом, поддерживающим конструкцию романа, становится не только изображение птиц, но и их присутствие в тексте как компонента скрытого сравнения.

Образ птицы вполне традиционно служит средством характеристики персонажей: «птичьи глаза» г-жи Вердюрен [2, с. 435], сходство Орианы Германтской с «райской птицей» [2, с. 800], Альбертина и её подруги, показавшиеся рассказчику «стайкой чаек на морском берегу» [3, с. 47] или официант из ресторана Гранд-отеля в Бальбеке, «напоминающий попугаев ара» [3, с. 93]. Другие персонажи (например, Селеста) замечают птичьи черты в облике самого рассказчика. В оригинале использовано выражение, восходящее к идиоме *noir comme geai*: «Oh! petit diable noir aux cheveux de geai <…> est-ce qu'on ne dirait pas qu'il se lisse ses plumes, et tourne son cou avec une souplesse, il a l'air tout léger, on dirait qu'il est en train d'apprendre à voler» [4, с. 513]. («Чертёнок с волосами цвета сойки <…> можно и впрямь подумать, что он чистит пёрышки, гибко поворачивает шею, и сам весь кажется таким лёгким, как будто собирается вспорхнуть»).

Наконец, в финальном романе Марсель размышляет о мистической породе «людей-птиц» с пронзительным взглядом и острым клювом, «la race mystérieuse aux yeux perçants, au bec d'oiseau, la race rose, dorée, inapprochable» [5, с. 1241].

Нетрудно заметить, что в персонажах «с повадками птиц» реализуются две традиционные риторические стратегии текста. В первой из них («бестиарная инвектива») сравнение с птицами умаляет персонаж, наделяя гротескными, комическими чертами. Неслучайно объект сравнения, как правило, предстает не умеющей летать домашней птицей. Этот приём заставляет вспомнить о «птичьем дворе» романтической традиции от Андерсена до Ростана: «Mme Verdurin, ***juchée sur son perchoir***, pareille à ***un oiseau*** dont on eût trempé le colifichet dans du vin chaud» [2, с. 435] («г-жа Вердюрен, восседавшая на высоком стуле, *как на насесте*, напоминала ***птицу***»). Мотив птицы, устраивающей гнездо, будет сопровождать г-жу Вердюрен и далее [4, с. 1640].

У следующей группы персонажей (герцогиня Германтская, Робер де Сен-Лу, Альбертина, мадмуазель де Сен-Лу и др.) сходство с птицами совсем другого рода. В приведённых выше примерах орнитологическая метафора и/или сравнение приковывали взгляд к внешнему облику. Деталь при всей гротескности не выходила за рамки бытовой подробности. У второй группы заметен переход от несколько неожиданной, подчас забавной черты к мифологической аллюзии, намекающей на принадлежность персонажа иному миру.

Метафора «птицы» нередко становится основанием для развертывания топоса райского сада и мотива «чудесного брака». Впервые увидев герцогиню Германтскую, Марсель вспоминает романтическую легенду: Германты якобы ведут свой род от союза девы и чудесной птицы [3, с. 80, 108]. Отметим популярность этого мотива в европейском искусстве рубежа XIX – XX веков. Миф о Лебеде и Леде соединяется здесь с мотивами, восходящими к Лоэнгрину. Среди многочисленных вариаций «лебединой» темы в искусстве модерна назовём Р. Вагнера и Л. де Лиля, поскольку их интерпретации мифологического сюжета имеют непосредственное отношение к тексту Пруста.

Фамильным сходством обладают все представители рода. Например, об оттенке кожи Робера де Сен-Лу говорится, что он напоминал оперение экзотической птицы, которую следовало бы поместить в орнитологическую коллекцию: «comme ***un plumage*** si étrange, faisait de lui une espèce si rare, si précieuse, qu'on aurait voulu la posséder pour ***une collection ornithologique***» [5, с. 1250]. В приведённых примерах метафора с компонентом 'птица' противопоставляет персонаж его окружению, подчёркивает его инобытие, возводит к мифологическому прототипу.

Среди персонажей романа метафора птицы наиболее часто сопровождает образ Альбертины. Параллель с птицей намечает имплицитную мифологему «чудесного брака». Героиня появляется на берегу моря в окружении подруг (роман «Под сенью девушек в цвету»), они вызывают у Марселя ассоциации со стайкой птиц [3, с. 47].

Этот эпизод становится лейтмотивом последующих частей, которые образуют «цикл Альбертины» («Содом и Гоморра», «Пленница» и «Беглянка»). Фабульная ситуация: герой влюбляется в чудесную девушку-птицу, которую он случайно видит во время купания, и стремится её удержать, частично воспроизводит фольклорный сюжет о «чудесной жене». Например, в «Сказке о Хасане Басрийском» из «1001 ночи» (ночи 798 – 804) герою удаётся взять в жёны чудесную девушку, похитив и спрятав её перья. Когда волшебница возвращает их, она, вновь превратившись в птицу, улетает.

В романе «Пленница» Альбертина сравнивается с птицей в клетке, утратившей свою привлекательность: «C'est parce que je l'avais vue ***comme un oiseau mystérieux*** <…> que je l'avais trouvée merveilleuse***. Une fois captif chez moi l'oiseau*** que j'avais vu un soir <…> Albertine avait perdu toutes ses couleurs, avec toutes les chances qu'avaient les autres de l'avoir à eux» [4, с. 1347] («Это потому, что я её увидел таинственной птицей, а позже искусной актрисой на пляже, желанной и, возможно, доступной. Оказавшись в моём плену, подобно птице, Альбертина <…> утратила все свои краски вместе с возможностью принадлежать кому-то другому»).

Незадолго до побега героини Марсель заказал у Фортюни платье с восточным орнаментом, изображающим цветы и символических птиц: оно было покрыто «вытканным арабским орнаментом изображения восточных птиц, которые попеременно символизируют жизнь и смерть, повторялись в отсветах ткани, глубокого синего цвета» [4, с. 1394].

Следует отметить ещё одну деталь: перед исчезновением «пленница» нарушает запрет и открывает окно: «Tout à coup, dans le silence de la nuit, je fus frappé par un bruit en apparence insignifiant, mais qui me remplit de terreur, le bruit de la fenêtre d'Albertine qui s'ouvrait violemment» («Вдруг, в тишине ночи, я был поражён звуком, на первый взгляд совершенно незначительным, но он наполнил меня ужасом; это был звук окна, которое Альбертина резко раскрыла у себя») [4, с. 1406]. Вернув себе свободу, Альбертина вновь становится в восприятии Марселя «чудесной птицей первых дней» [5, с. 116].

Помимо сходства фабульной ситуации, на сказки «Тысяча и одной ночи» как на источник реминисценции указывает тот факт, что с 1899 по 1904 гг. во Франции выходит новый перевод Шарля-Жозефа Мардрюса (*Joseph-Charles Mardrus*). Вдохновлённый С. Малларме, переводчик исключает «дополнения» галлановского текста, а также восстанавливает лакуны. Тем не менее его ориентализм больше ориентирован на французского читателя и отвечает литературным вкусам fin de siècle. Новое переложение арабских сказок отличает более явный эротизм.

Отголоски споров о сравнительных достоинствах старого галлановского и нового «декадентского» перевода обнаруживаются на страницах «В поисках утраченного времени»: «Comme jadis à Combray, quand elle me donnait des livres pour ma fête, c'est en cachette, pour me faire une surprise, que ma mère me fit venir à la fois les *Mille et une Nuits* de Galland et les *Mille et une Nuits* de Mardrus. Mais, après avoir jeté un coup d'oeil sur les deux traductions, ma mère aurait bien voulu que je m'en tinsse à celle de Galland, tout en craignant de m'influencer <…> En tombant sur certains contes, elle avait été révoltée par l'immoralité du sujet et la crudité de l'expression» [4, с. 491] («Как когда-то в Комбре, когда она дарила мне книги на именины, чтобы это было для меня сюрпризом, мама подарила мне и сказки "Тысячи и одной ночи" сразу и в двух переводах: Галлана, и Мардрюса. Но, просмотрев оба текста, моя мать хотела бы, чтобы я остановился на Галлане, опасаясь, однако, слишком сильно влиять на меня < ... > наткнувшись на некоторые сказки, она была возмущена безнравственностью и грубостью выражений»). Новый перевод предстаёт в оценке матери Марселя, которая, в свою очередь, невольно встаёт на позицию бабушки [4, с. 492].

Однако, как справедливо указывает отечественный исследователь А.Д. Михайлов, сам автор придерживался иного мнения: «Показательно, что Пруст перевод Мардрюса вообще-то не раскритиковал, хотя и мог быть знаком с точками зрения его убеждённых противников. Можно предположить, что ему перевод Мардрюса понравился; понравился, конечно, не только фривольностью некоторых ситуаций, у Галлана отсутствующих, а как раз частой амплификацией текста, введением дополнительных подробностей, мелких замечаний, нередко иронического характера и т.д.» [6, с. 452].

Наиболее часто автор «Поисков» обращается к двум эмблематическим образам: к поющей на дереве птице и к поединку птицы со змеёй. Изображение птиц запускает механизм воспоминаний, соотносит эмпирическую данность (например, парижский пейзаж в «Пленнице») с Комбре, а через него и с топосом «райского сада».

Поющая на дереве птица наделяется способностью останавливать время: «Divisant la hauteur d'un arbre incertain, ***un invisible oiseau*** <…> ***venait d'arrêter pour toujours l'instant***» [2, с. 291]. («Отделяя вершину неразличимого дерева, *невидимая птица* <…> словно бы птица только что *остановила мгновение*»). Связь с миром невидимого сохраняется и в последующих описаниях Комбре в романе «В сторону Свана» [3, с. 248], позже с незначительными вариациями в «Содоме и Гоморре».

Чем больше рассказчик отдаляется от идиллического мира Комбре во времени и пространстве, тем отчетливее пение птиц обозначает переход от конкретного к символическому, от индивидуального воспоминания к мифологеме «утраченного рая» [5, с. 1436]. В финале романа «В сторону Свана», предвосхищающего основные мотивы последующих книг, возникает образ «разоренного» временем Булонского леса [2, с. 400]. Описание насыщено литературными аллюзиями: Вергилиевы рощи (les bosquets virgiliens), Елисейский сад (le Jardin élyséen de la Femme), игрушечная мельница «галантных сцен» (moulin factice), Большое озеро (le Grand Lac), огромные дубы с друидическими кронами (les grands chênes qui, sous leur couronne druidique). Литературные реминисценции поддерживают параллель между испуганными тенями минувшего и птицами, в которых, согласно распространённым мифологическим представлениям, воплощались души умерших.

Эмблематический образ птицы, поющей на дереве, безусловно, дань литературной традиции. Одного из предшественников Пруст называет сам: «Un chant d'oiseau dans le parc de Montboissier, ou une brise chargée de l'odeur de réséda, sont évidemment des événements de moindre conséquence que les plus grandes dates de la Révolution et de l'Empire. Ils ont cependant inspiré à Chateaubriand, dans les Mémoires d'Outre-tombe, des pages d'une valeur infiniment plus grande» [5, с. 1710]. («Песня птицы в парке Монбуасье или ветерок, напоенный запахом резеды, – не столь значительны, как великие даты Революции и Империи. Однако значение вдохновлённых ими страниц в "Замогильных записках" Шатобриана бесконечно выше»).

Сопоставим вольную цитату Пруста с текстом Шатобриана: «Je fus tiré de mes réflexions par le gazouillement d'une grive perchée sur la plus haute branche d'un bouleau. À l'instant, ce son magique fit reparaître à mes yeux le domaine paternel, j'oubliai les catastrophes dont je venais d'être le témoin, et, transporté subitement dans le passé, je revis ces campagnes où j'entendis si souvent siffler la grive. <...>Le chant de l'oiseau dans les bois de Combourg m'entretenait d'une félicité que je croyais atteindre ; le même chant dans le parc de Montboissier me rappelait des jours perdus à la poursuite de cette félicité insaisissable. Je n'ai plus rien, à apprendre ; j'ai marché plus vite qu'un autre, et j'ai fait le tour de la vie» [7, с. 126]. («Меня отвлекло от размышлений пение дрозда, сидевшего на самой верхушке берёзы. В одно мгновение этот волшебный звук вызвал перед моим взором картину родового поместья; я позабыл о катастрофах, очевидцем которых мне пришлось быть, и, перенесенный внезапно в прошлое, вновь увидел поля, где так часто слушал, как свистит дрозд <…> Пение птицы в кобургских лесах поддерживало во мне предчувствие счастья, которое, как я тогда думал, смогу обрести, то же самое пение в парке Монбуасье напомнило мне о днях, потерянных в напрасной погоне за неуловимым счастьем»).

Весьма показательно, что романтик Шатобриан точнее в выборе деталей: у него 'дрозд' и 'берёза', в то время как у Пруста абстрактные 'дерево' и 'птица'. Во французской романтической литературе (во многом благодаря Р. де Шатобриану и Т. Готье) дрозд приобретает трагический ореол и ассоциируется с поэтическим топосом быстротечного времени. Напротив, в романе М. Пруста предпочтение отдаётся безымянным птицам, причём не столько самим птицам, сколько их изображениям.

Райские птицы соединяются с растительные мотивами в орнаменте платья Альбертины [4, с. 1394] и на гобеленах комнаты Марселя [5, с. 1500]. Утрачивая непосредственную связь с природным началом, птицы сохраняют способность усиливать яркость воспоминания и выступают маркерами символико-мифологического плана [4, с. 1394].

Венеция предстает в воображении Марселя неким подобием райского сада, который он может ещё обрести взамен «утраченного» Комбре: «Admirer ce jardin fabuleux de fruits et d'*oiseaux* de pierre de couleur, fleuri au milieu de la mer, qui venait le rafraîchir» [4, с. 1428]. («Я хотел любоваться этим чудесным садом с плодами и птицами из разноцветных камней, расцветшим посреди освежающего его моря»).

Эмблематический образ поединка птицы со змеей традиционно символизирует победу духовного начала над телесным. Сохраняя внешние признаки канонического образа, Пруст изменяет как его функцию в тексте, так и вектор интерпретации, у автора «Поисков» на первый план выступает чувственное начало: «On aurait dit un oiseau qui va se jeter ***fatalement*** sur un serpent» [4, с. 541]. («Его можно было принять за птицу, которая ***неизбежно*** бросится на змею»).

Следующий пример раскрывает механизм адаптации риторической фигуры к новому, несвойственному ей контексту: «On ne peut plus résister à embrasser une épaule décolletée qu'on regarde depuis trop longtemps et sur laquelle les lèvres tombent comme le serpent sur l'oiseau» [4, с. 1213]. («Невозможно более сопротивляться желанию поцеловать декольтированное плечо, на которое слишком долго смотрели, и к которому наши губы устремляются, как змея к птичке»). Неочевидная аналогия между поцелуем и поединком змеи и птицы поддерживается риторической конструкцией: традиционный образ служит для улавливания индивидуальной эмоции. По замечанию современного переводчика и исследователя Е.В. Баевской, «запечатление мысли, ее возникновения и развития требует от писателя неуклонного наблюдения над языком, речью и стилем персонажей» [8, с. 24]. Многие исследователи сходятся в том, что одной из основных тем прустовского романа является стиль и язык [9].

Подведём некоторые итоги. Скрытое сравнение с птицами в «Поисках утраченного времени» реализует три риторических стратегии: во-первых, это способ актуализации прошлого (план воспоминания); во-вторых, приём интериоризации, когда метафора позволяет проникнуть в глубины психических состояний героя; в-третьих, служит переходом к символическому и мифологическому интертексту.

Подобно тому, как рассказчик «Поисков утраченного времени» почти анонимен, поскольку каждый читатель соотносит себя с «я» повествователя и таким образом оказывается вовлечен в его индивидуальный опыт, который становится «общим». Метафоры птиц выполняют ту же функцию претворения «индивидуально-личного» во «всеобщее». Через бестиарный код Пруст приобщает читателя к сопереживанию и вовлекает его в орбиту пережитого.

Библиографический список

1. Proust M. À propos du « style » de Flaubert. *La Nouvelle Revue Française (NRF)*. 1920; T. 14: 72 – 90.
2. Proust M. *À la recherche du temps perdu*. Paris: Gallimard, 1987 – 1989; Vol. 1: Du côté de chez Swann — À l'ombre des jeunes filles en fleurs – Esquisses.
3. Proust M. *À la recherche du temps perdu*. Paris: Gallimard, 1987 – 1989; Vol. 2: À l'ombre des jeunes filles en fleurs.
4. Proust M. *À la recherche du temps perdu*. Paris: Gallimard, 1987 – 1989; Vol. 3: Sodome et Gomorrhe – La Prisonnière – Esquisses.
5. Proust M. Proust M. *À la recherche du temps perdu*. Paris: Gallimard, 1987 – 1989; Vol. 4: Albertine disparue – Le Temps retrouvé – Esquisses.
6. Михайлов А.Д. *Поэтика Пруста*. Москва: Языки славянской культуры, 2012.
7. Chateaubriand F.R. *De Mémoires d'outre-tombe*. Paris: Garnier, 1910; T. 1.
8. Баевская Е.В. Лингвостилистика Марселя Пруста (заметки на полях перевода). *Риторика. Лингвистика*. 2019; № 14: 23 – 32.
9. Баевская Е.В. Новый «Сирано» и новый Пруст: как решится и как выполнить. *Шаги-Steps*. 2019; Т. 5, № 3: 171 – 179.

References

1. Proust M. À propos du « style » de Flaubert. *La Nouvelle Revue Française (NRF)*. 1920; T. 14: 72 – 90.
2. Proust M. *À la recherche du temps perdu*. Paris: Gallimard, 1987 – 1989; Vol. 1: Du côté de chez Swann – À l'ombre des jeunes filles en fleurs – Esquisses.
3. Proust M. *À la recherche du temps perdu*. Paris: Gallimard, 1987 – 1989; Vol. 2: À l'ombre des jeunes filles en fleurs.
4. Proust M. *À la recherche du temps perdu*. Paris: Gallimard, 1987 – 1989; Vol. 3: Sodome et Gomorrhe – La Prisonnière – Esquisses.
5. Proust M. Proust M. *À la recherche du temps perdu*. Paris: Gallimard, 1987 – 1989; Vol. 4: Albertine disparue – Le Temps retrouvé – Esquisses.
6. Mihajlov A.D. *Po`etika Prusta*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2012.
7. Chateaubriand F.R. *De Mémoires d'outre-tombe*. Paris: Garnier, 1910; T. 1.
8. Baevskaya E.V. Lingvostilistika Marselya Prusta (zametki na polyah perevoda). *Ritorika. Lingvistika*. 2019; № 14: 23 – 32.
9. Baevskaya E.V. Novyj «Sirano» i novyj Prust: kak reshitsya i kak vypolnit'. *Shagi-Steps*. 2019; T. 5, № 3: 171 – 179.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 811.512.14 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00586

Sapukova G.K., *teacher, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: sapukova92@mail.ru*

IDIOMS WITH NEGATIVE HUMAN CHARACTERISTICS IN THE KUMYK LANGUAGE. The article considers semantic features of idioms, expressing negative characteristics of the person in modern Kumyk. In the Kumyk phraseological picture of the world, negative assessment is received by a person characterized by lazy, chatty, greed, cruelty, vile, cowardice, tendency to gossip, etc. Idioms containing a negative connotation of a person's character rarely relate to the gender of the referent. Most of the expressions of the semantic group in question refer to the spoken style. A significant part of the idioms, which negatively characterize a person, is characterized by a despicable, damning emotional shade of connotation. The semantic group of idioms under study is represented by verb and substance structural types with considerable superiority of verb structures.

Key words: **phraseological unit (idiom), human character, negative assessment, negative, Kumyk language.**

Г.К. Сапукова*, преп., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: sapukova92@mail.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКОЙ ЧЕЛОВЕКА В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются семантические особенности фразеологизмов, выражающих негативную характеристику человека в современном кумыкском языке. В кумыкской фразеологической картине мира отрицательную оценку получает человек, отличающийся ленивостью, болтливостью, жадностью, жестокостью, подлостью, трусостью, склонностью к сплетням и т.д. Фразеологизмы, содержащие отрицательную коннотацию характера человека, редко со-

относятся с полом референта. Большинство фразеологизмов рассматриваемой семантической группы относятся к разговорному стилю. Значительной части фразеологизмов, негативно характеризующих человека, свойствен презрительный, обличительный эмоциональный оттенок коннотации. Исследуемая семантическая группа фразеологизмов представлена глагольным и субстантивным структурными типами при значительном превосходстве глагольных структур.

Ключевые слова: **фразеологическая единица, характер человека, отрицательная оценка, негатив, кумыкский язык.**

За последние годы в кумыкском языкознании заметно возрос интерес к изучению структурно-семантических особенностей фразеологизмов. Тем не менее, многие вопросы, связанные с фразеологией, все еще ждут своего глубокого и всестороннего научного изучения [1]. *Актуальность* изучения соматических фразеологических единиц (далее – ФЕ), выражающих характер человека, объясняется тем, что данная проблема имеет антропоцентрическую направленность, т.е. как слова-лексемы, составляющие данный фразеологизм в их прямых значениях, так и совокупность ФЕ в их фразеологических значениях, ориентированы на человека. Так как носителям того или иного языка свойственна своя система представлений о мире, выявление общих и национально-специфических особенностей в языковой репрезентации тех или иных понятий является актуальной задачей современного языкознания.

Научная новизна исследования определяется дальнейшим осмыслением семантической сущности ФЕ, обладающих фразеологической образностью и выражающих негативный характер человека в современном кумыкском языке.

Цель статьи – выявление и описание специфики образных ФЕ, выражающих отрицательную оценку характера человека в кумыкском языке.

Материалом для исследования послужили фразеологические единицы, зафиксированные в различных лексикографических источниках кумыкского языка [2, 3, 4] и имеющие отношение к оценке характера человека.

В кумыкской фразеологии ФЕ, выражающих отрицательную характеристику человека, значительно больше, чем фразеологизмов, выражающих положительные качества человека. Причина их изобилия объясняется тем, что «каждый язык очень живо и оперативно реагирует на отрицательные стороны общественной жизни. К положительным же явлениям жизни языки относятся более спокойно: ведь это норма, обыденность» [5, с. 48].

В кумыкской языковой картине мира отрицательно характеризуется такое качество человека, как жадность. Значение «жадный; ненасытный» в кумыкском языке выражается, прежде всего, соматическими ФЕ:

1) фразеологизмы с соматическим компонентом *гёз* – «глаз»: *сутур гёз* (букв.: жадный глаз) – «жадный», *ач гёз* (букв.: голодный глаз) – «ненасытный», *мал гёз* (букв.: богатство глаз) – «ненасытный»;

2) фразеологизмы с соматическим компонентом *къол* – «рука»: *къолуна бек* (букв.: скупой на руку) – «жадный», *къолу бек* (букв.: *рука закрыта*) – «жадный», *къолу къысылгъан* (букв.: рука (его) сжатая) – «жадный, жадина».

Общее значение болтливости в кумыкском языке выражается следующими соматическими фразеологизмами с компонентом авзу – «рот»: *бош сёйлемек* (букв.: пусто говорить) – «говорить пустые слова», *авзу ябылмай* (букв.: рот не закрывается) – «болтун», *тешилген авзу* (букв.: дырявый рот) – «болтливый, болтун». *Ораза тутгъан адамгъа ашама, сув ичме яра-майгъанда йимик, бош сёйлеме ва шолай ольге тюрлю гери урулагъан затланы этме де ярамай* (А. Гьамитов). – «Как нельзя пить воду человеку, который держит уразу, также нельзя пустословить и делать другие вещи, которые опровергаются обществом».

Общее значение болтливости выражают фразеологизмы *авзу ачылгъан* (букв.: рот открытый) – «разболтаться», *тили токътамай* (букв.: язык не останавливается) – «о человеке, который много и долго говорит» *хабарчы Ханике* (букв.: сказочница Ханике) – «болтунья, болтливая сорока».

Количественный анализ показывает, что значение «болтун, болтливый» в кумыкском языке чаще всего выражается и с помощью соматизма *тил* – «язык» [6, с. 14]. Поскольку язык является инструментом человеческой коммуникации, речь возникает в результате движения языка. Ряд фразеологизмов, характеризующих человека, образованы на основе соматизма *тил* – «язык» и глаголов состояния: *тили токътамай* (букв.: язык не останавливается) – «говорить много», *тили ачылгъан* (букв.: язык раскрылся) – «разболтаться», *тили тутулмакъ* (букв.: язык (его) пойман) – «потерять дар речи» и др. *Аминаны эринлери къартыллады, тили тутулгъан йимик, еринде къатып къалды* (А. Гьамитов). – «У Амины задрожали губы, она остолбенела, как будто язык отняли».

Болтливость человека и его склонность к сплетням в процессе общения с людьми ассоциируется с длиной языка: *тили узун* (букв.: язык длинный), *узун тил* (букв.: длинный язык). Иногда длина языка уточняется обстоятельственным детерминантом: *Нече де узун тили бар: башына ете* (И. Ибрагимов). – «У него очень длинный язык: до головы доходит».

Длина языка болтунов сравнивается с размером фитиля лампы: *мелте тил* (букв.: (язык размером с фитиль лампы) – «о болтливом человеке». *Шо эркекге салам берме ярамас, Шол къатынны мелте тилин ёймаса* (фолькл.). – «Нельзя приветствовать мужчину, который не может справиться с женщиной, у которой язык размером с фитиль лампы».

Язык сплетника кумыки сравнивают со старинной мерой длины *къарыш* – «пядь», равной расстоянию между растянутыми большим пальцем и мизинцем: *тили бир къарыш* (букв.: язык – целая пядь) – «сплетник, болтливый». *Тили бир къарыш тили тутулгъур тилмачны* (И. Ибрагимов). – «Язык его – целая пядь, чтоб у этого переводчика язык отнялся».

Голову и язык кумыки сравнивают с решетом: *элек баш* – «решето-голова» и *элек авзу* – «решето-рот». В первом случае речь идет о человеке, который все на свете забывает, у такого человека ничего не держится в голове, поэтому его называют *элек баш*.

Отрицательно характеризуются во фразеологической картине мира кумыков люди, которые ведут дешевые разговоры и распространяют сплетни. Значение «дешевый, пустой разговор» содержится в лексеме *хабар* – «рассказ». Для образного выражения значения «дешевые, пустые разговоры» используется субстантивный фразеологизм *къатын хабар* (букв.: женский рассказ). По представлениям кумыков дешевые разговоры, сплетни ведут обычно женщины на базаре: *«Къатын хабарланы яймагъа биз базаргъа жыйылгъан къатынлар тюгюлбюз чю»! – деп къычырды* (И. Керимов). – «Чтобы заниматься распространением женских сплетен, мы не базарные бабы!» – закричал он.

Язык может быть настолько большим, что им можно подмести мельничную площадку: *тилинг тирмен сибирсин* – «твоим языком мельницу подметать», *тили ялап тирмен сибирмеге чакъы* (букв.: его языком можно, облизывая, подмести мельничную площадку). *Тилинг тирмен сибирсин, нече де узун тилинг бар* (И. Керимов). – «Твоим языком мельницу подметать, какой же он большой у тебя».

Однако фразеологическая картина мира кумыков позволяет укоротить язык болтливого человека: *тилин гесмек* (букв.: отрезать язык), *тилин къысгъартмакъ* (букв.: укоротить язык).

Данные ФЕ становятся еще более эмоциональными, когда вместо слова *тил* – «язык» используется его уменьшительно-ласкательная форма *тилчик* – «язычок»: *тилчигин гесмек* (букв.: отрезать язычок) или *тилчигин къысгъартмакъ* (букв.: укоротить язычок) – «заставить кого-либо прекратить болтать, дерзить».

Для полной защиты от разного рода сплетен фразеологическая картина мира предлагает установить засов или повесить замок на язык, которые будут дополнительным препятствием распространению сплетен и раздуванию слухов: *тилини тогъасы* – «засов языка». *Авзуна кирит ургъандай токътагъан* (И. Керимов). – «Молчит, как будто в рот замок повесили».

Значение «склонность к сплетням» выражает ряд ФЕ, образованных при помощи слов, имеющих непосредственное отношение к речевой деятельности: *тил* – «язык» и *сёз* – «слово»: *сёз юрютмек* – «сплетничать; сеять смуту», *тил юрютмек* – «сплетничать, кляузничать», *тил этмек* – «сплетничать». *Хоншуларым бир алтынлар*, *тил этмейген, къаргъамайгъан къатынлар* (М. Халилов). – «Соседи мои – золотые, ни с кем не сплетничают, ни с кем не ругаются».

Язык язвительного, склонного к сплетням человека во фразеологической картине мира кумыков сравнивается с горечью, ядом: *аччы тилли* (букв.: имеющий горький язык) – «язвительный», *агъу тил* (букв: ядовитый язык) – «язвительный».

Приведенные языковые факты свидетельствуют о том, что болтливость как качество человека в языковой картине мира кумыков подвергается резкому осуждению. Однако нежелание и неумение говорить также квалифицируется носителями кумыкского языка как негативное явление и считается отклонением от существующих морально-этических норм, что нашло отражение во фразеологизмах: *авзу ёкъ* (букв.: рта нет), *тилин ютмакъ* (букв.: проглотить язык), *авзуна сув алгъан* (букв.: в рот воду набрал), *авзунда тили айланмай* (букв.: во рту язык не движется) – «молчит», *авзу къурумакъ* и др. *Исламны сёйлемеге тили айланмай* (З. Атаева). – «У Ислама язык не поворачивается разговаривать».

Отрицательно оцениваются в кумыкской языковой картине и такие качества личности, как жестокость и беспощадность, издевательство, что нашло выражение в ряде ФЕ: *бичакъны бетине олтуртмакъ* (букв.: поставить на лезвие ножа), *инени гёзюнден чыгъармакъ* (букв.: вытянуть сквозь глаз иглы), *къара къанына батдырмакъ* (букв.: измазать черной кровью) – «сильно избить».

Любовь к труду и желание работать всегда вызывало одобрение и положительное отношение в народе. Наоборот, безделье порождало негативную оценку у народа, привыкшего постоянно трудиться. Это и является причиной появления множества ФЕ с общим значением «любовь к безделью».

Внутреннее содержание исследуемой подгруппы соматических фразеологизмов «укладывается в четыре основные модели: 1) абсолютно ничего не делать; 2) принимать позу, которая не позволяет что-либо делать; 3) болтать, праздносло вить; 4) заниматься бесполезной и бесплодной деятельностью» [7, с. 42].

«Бездельничанье и покой» являются самым естественным способом времяпровождения лентяя. Признак абсолютного безделья представлен в следующих ФЕ: *бармагъын сама тийдирмей* (букв.: даже пальцем не тронет) – «абсолютно ничего не делать», *бармагъыны учун тийдирмес* (букв.: кончиком пальца не тронет») – «абсолютно ничего не сделает», *бармагъын сувукъ сувгъа тийдирмей* (букв.*: пальцем холодной воды не касается*) – «палец о палец не бьет, ничего не делает».

Следующая фразеосемантическая модель данной подгруппы ФЕ – принимать позу, не позволяющую выполнять какую-либо работу. Излюбленными позами бездельников в языковой картине мира носителей кумыкского языка являются:

а) руки, засунутые в карманы: *къолларын кисесине сугъуп турмакъ* (букв.: держать руки в карманах) – «бездельничать», соотв.: «сидеть сложа руки»;

б) сидеть или стоять со сложенными руками: *къолларын къойнуна салып* (букв.: держать руки, сложенными впереди себя) – «ничего не делать». *Авлакъдагъы иш битгинче ол къолларын къойнуна сугъуп турду* (А. Сулейманов). – «До конца работы на поле он ничего не делал»;

в) лежать на спине: *аркъадан ятып турмакъ* (букв.: лежать на боку) – «ничего не делать». *Эргишилеге уьйде янтайып турма ошамас* (Г. Къонакъбиев). – «Мужчины не должны дома на боку лежать»;

г) стойка в позе «руки на пояс»: *белин тутуп турмакъ* (букв.: держать руки на поясе, на бедрах) – «сидеть сложа руки».

д) смотреть в небо: *кёкге къарап турмакъ* (букв.: смотреть в небо) – «бездельничать, ничего не делать».

К безделью приравнивается привычка ходить туда-сюда: *бош айланмакъ* (букв.: пустой ходить) – «бездельничать, гулять», *бош юрюмек* (букв.: ходить пустой) – «бездельничать». *Яш оьмюрлер пуч гетмесин бош юрюп* (М. Хашимов). – «Молодые годы не должны уходить, бездельничая».

Типичной для бездельника является размашистая походка: *лакълакъ юрюш* (букв.: походка аиста) – «пустое времяпрепровождение», *башалман юрюш* – «бесполезное хождение», *бош айланыв* (букв.: пустое хождение) – «бездельничать, гулять». *Лакълакъ юрюшюнг булан яшав къурмассан* (А. Сулейманов) – «Провожая время впустую, жизнь не построишь».

«Если руки бездельников предпочитают состояние покоя, то языки почти всегда в движении» [8, с. 90]. Поэтому несколько ФЕ, характеризующих человека как болтливого, могут быть отнести и к подгруппе с общим значением «любовь к безделью»: *авзу токътамай* (букв.: язык (рот) не останавливается) – «говорить не умолкая», *авзу ябулмай* (букв.: рот не закрывается) – «говорит не переставая», *бош авзу* (букв.: пустой рот) – «болтливый, болтун».

Н.Э. Гаджиахмедов уточняет семантический статус ФЕ *инеден къаяв излейген*, который по-разному трактуется в словарях кумыкского языка [9, с. 1114] и дает буквальный перевод фразеологизма «искать на иголке плену (изъян)». В результате метафорического осмысления данный фразеологизм выражает значение «заниматься совершенно бесполезным делом».

Значение «заниматься бесполезным делом» выражает и фразеологизм *хумдан бав эшмек* (букв.: из песка плести ремень), *аювгъа намаз уьйретмек* (букв.: медведя молитве учить), *жибинлени кюшлемек* – «мух гонять». «*Ёкъ дейсен, неге бар дагъы, жибин кюшлеме салгъанмы сени мунда, уялмай дагъы да алдата мени* (А. Къурбанов). – «Ты говоришь, что нет, вот же есть, тебя же не мух гонять поставили сюда, не стесняясь, и обманывает меня». «Это значение также является метафорически осмысленным, так как у выражения сохраняется исходный образ: плести из песка ремень – совершенно бессмысленное и глупое занятие» [9, с. 2114].

Значительной части фразеологизмов, негативно характеризующих человека, свойствен презрительный, обличительный эмоциональный оттенок коннотации, например, во фразеологизмах *тешик авуз* (букв.: дырявый рот) – «болтливый, болтун», *юммакъны аз этмек* (букв.: сказок меньше делать) – «меньше болтать». Во всех приведенных примерах можно заметить ироничную, насмешливую тональность.

Отрицательно характеризуется в фразеологической картине мира кумыков человек, крайне неумеренно восхваляющий свои, часто мнимые достоинства: *авзу булан игит (адам)* (букв.: ртом своим герой) – «герой на словах», *авзу булан къуш тута* (букв.: ртом птицу поймает») – «о человеке, умеющем говорить красиво, хвастаться».

Для характеристики двуличного, лицемерного человека, который в глаза говорит одно, а за спиной — другое, используются в основном ФЕ с соматическими компонентами *авуз* – «рот», *бет* – «лицо», *юз* – «лицо, внешность», *тил* – «язык»: *эки бетли* (букв.: имеющий два лика, лица) – «двуличный», *эки тилли* (букв.: имеющий два языка) – «двуличный», *эки авузлу* (букв.: имеющий два рта), *эки юзлю* (букв.: имеющий два лица) – «двурушник». Эти фразеологизмы используются, когда мысли и поступки человека расходятся с его словами или когда человек старается создать для окружающих ложный образ себя.

Отрицательные душевные качества человека (жестокость, подлость, безжалостность, черствость, бессердечность) выражают фразеологизмы с соматическим компонентом *юрек* – «сердце»: *къара юрекли* (букв.: с черным сердцем) – «подлый», *гьарам юрекли* (букв.: со скверным, подлым сердцем) – «скверный, подлый», *къара кёкюрек* (букв.: черная грудь) – «подлый, злой человек».

ФЕ *бурнун гётермек* (букв.: поднять нос) – «задрать нос» характеризует того, кто почувствовал себя слишком важным, что может смотреть на людей свысока.

С ФЕ *бурнун чюймек* и *бурнун салландырмакъ* можно связать универсальную символику жестов и одно из основных пространственных противопоставлений «верха» и «низа». Движение «вверх» во фразеологизмах *бурнун гётермек* и *бурнун чюймек* оценивается отрицательно. Вертикальная ось значима для многих культур, в том числе и для кумыкской культуры.

Для характеристики гордого человека кумыки используют такие экспрессивные эмоционально-окрашенные ФЕ, как *мыйыгъын балта гесмей* (букв.: ус (его) топор не режет) – «гордый, высокомерный», *ханына да салам бермей* (букв.: не здоровается даже со своим ханом) – «высокомерный, зазнавшийся».

Для репрезентации высокомерного, зазнавшегося человека используется и зоонимический код культуры: гордого, зазнавшегося человека сравнивают с быком: *кёр бугъа* (букв.: слепой бык) – «высокомерный, забуревший», *бугъа йимик ер къаза* (букв.: как бык землю роет) – «очень высокомерный», *оьктем хораз* (букв.: гордый петух) – «гордый, зазнавшийся». *О чу онча къутурмажакъ эди, къырыйында кёр бугъасы болмагъан буса* (И. Ибрагьимов). – «Он-то не бесился бы: рядом стоит высокомерный, здоровый как бык родственник».

В кумыкской лингвокультуре представлены следующие соматические стереотипы, связанные со значением «хитрость, льстивость, лукавость»: *къарт тюлкю* (букв.: старая лиса) «изворотливый, хитрый человек», *гьиллачы тюлкю* (букв.: лукавая лиса) – «хитрый человек», *башына биле* (букв.: знает (своей) головой) – «себе на уме». Фразеологизм *башына биле* – «себе на уме» характеризует человека, умело скрывающего свои мысли, чувства и намерения от окружающих».

Для репрезентации значения «наглость, бесстыдство» используются фразеологизмы с соматизмами *бет* – «лицо, рожа» и *юз* – «лицо, рожа»: *уятсыз юзлю* – «бесстыжая рожа», *бетинде уяты ёкъ* (букв.: *на лице нет совести*) – «бесстыжий, бессовестный человек», *уятсыз бет* (букв.: *бесстыжее лицо*) – «о бессовестном человеке», *бетинде намусу-ягьы ёкъ* – «на (его) лице нет совести».

Трусость в кумыкском языке означает человека, легко поддающегося чувству страха. Во фразеологической системе кумыкского языка достаточно много ФЕ, отражающих данное значение. В основе некоторых из них лежит зоонимический код, например, образ зайца. Известный во многих лингвокультурах мотив трусливого зайца хорошо просматривается и в лексеме *къоян* – «заяц («трус»), и в кумыкских фразеологизмах *къоян юрек* (букв.: заячье сердце) – «трус», *къояндай тура пысып* – «молчит как заяц».

Мотив трусливого зайца просматривается в фразеологизме *кукай хораз* (букв.: «трусливый петух) – «трус»: *Фашистлени мунда къыргъаны аздай, къачгъанларын къызбай кукай хораздай, къува-къыра уясына тыкъдылар* (М. Минатуллаев). – «Немало уничтожали фашистов, а тех, которые убегали, как трусливые петухи, загнали в свое логово».

В фразеологической картине мира кумыков трус боится своей тени: *гёленткисинден къоркъмакъ* (букв.: собственной тени бояться). *Къардаш-дос да олай заманда ят бола, гьар ким оьз гёленткисинден къоркъагъан заманлар* (У. Мантаева). – «Даже родственники в такие времена становятся чужими, это времена, когда каждый боится своей тени».

Таким образом, спектр фразеологизмов, выражающих отрицательную оценку характера человека, широк и многообразен, что объясняется более острой реакцией людей на негативные явления. Количественный анализ фразеологизмов во фразеосемантических подгруппах, обозначающих негативный характер человека, показывает неравномерность распределения ФЕ. Фразеологизмы, содержащие отрицательную коннотацию характера человека, не соотносятся с полом референта. В бинарном противопоставлении «положительная характеристика человека» – «отрицательная характеристика человека» маркированным членом является «отрицательная характеристика», т.е. наличие положительной характеристики рассматривается как норма, а отрицательная характеристика является ее нарушением.

Библиографический список

1. Даутова Ф.И., Гаджиахмедов Н.Э. Кумыкская фразеология: современное состояние и перспективы изучения. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 2. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=12544
2. Даибова К.Х. *Кумыкско-русский и русско-кумыкский фразеологический словарь*. Под редакцией И. Керимова. Махачкала: Дагучпедгиз, 1981.
3. Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкско-русский фразеологический словарь*. Махачкала: Издательство «Лотос», 2014.
4. Бамматов Б.Г., Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкско-русский словарь*. *Более 30 тыс. слов*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2011.
5. Мокиенко В.М. *Вглубь поговорки*. *Рассказы о происхождении крылатых слов и образных выражений*. Санкт-Петербург: Азбука-классика, Авалон, 2005.
6. Айсякаева А.А. *Структура и семантика глагольных фразеологических единиц кумыкского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.
7. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2004: 42 – 67.
8. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. *Большой словарь русских поговорок*. *Более 40 000 образных выражений*. Москва: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007.
9. Самедов Д.С., Гаджиахмедов Н.Э. Фразеологический образ «заниматься бесполезным делом» в языках разных систем. *Фундаментальные исследования*. 2014; № 9: 2111 – 2114.

References

1. Dautova F.I., Gadzhiahmedov N.`E. Kumykskaya frazeologiya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy izucheniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 2. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=12544
2. Daibova K.H. *Kumyksko-russkij i russko-kumykskij frazeologicheskij slovar'*. Pod redakciej I. Kerimova. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1981.
3. Gadzhiahmedov N.`E. *Kumyksko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala: Izdatel'stvo «Lotos», 2014.
4. Bammatov B.G., Gadzhiahmedov N.`E. *Kumyksko-russkij slovar'. Bolee 30 tys. slov*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2011.
5. Mokienko V.M. *Vglub' pogovorki. Rasskazy o proishozhdenii krylatyh slov i obraznyh vyrazhenij*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, Avalon, 2005.
6. Ajsyakaeva A.A. *Struktura i semantika glagol'nyh frazeologicheskih edinic kumykskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2009.
7. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004: 42 – 67.
8. Mokienko V.M., Nikitina T.G. *Bol'shoj slovar' russkih pogovorok. Bolee 40 000 obraznyh vyrazhenij*. Moskva: ZAO «OLMA Media Grupp», 2007.
9. Samedov D.S., Gadzhiahmedov N.`E. Frazeologicheskij obraz «zanimat'sya bespoleznym delom» v yazykah raznyh sistem. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; № 9: 2111 – 2114.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 81'27 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00587

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*

Zaripova E.M., *postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: elizalatypova13@gmail.com*

LANGUAGE MANIPULATION OF THE BASIC VALUES OF A MODERN SOCIETY IN A DIGITAL MEDIA. The article considers such basic value of modern society as linguosociocultural safety. Fakes are used as an object of study. Their aim is to trace the verbal and non-verbal mechanisms of their impact on the recipient in the aspect of speculating with such basic value of modern society as safety. The article uses modern material to analyze a new concept and the corresponding word fake, which has become an indicator of changes in the linguistic picture of the world of Russians in recent decades. The authors of the paper find out that the main sign of fake information is a propositional attitude to provoke an emotional reaction in the addressee – positive or negative, often provocative, which raises the problem of maintaining linguistic and sociocultural security as a state of protection against current and potential threats to sociocultural relations. It is concluded that in the modern information space counter-suggestion measures are necessary to generate a filter of distrust of false information (fakes).

Key words: **language manipulation, linguosociocultural safety, fake, value, Internet space.**

Ф.Г. Фаткуллина*, д-р филол. наук, зав. каф. русской и сопоставительной филологии Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

Э.М. Зарипова*, аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: elizalatypova13@gmail.com*

ЯЗЫКОВОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ БАЗОВЫМИ ЦЕННОСТЯМИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА В ЦИФРОВОЙ МЕДИАСРЕДЕ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ проекта № 20-012-00136.

В статье рассматривается такая базовая ценность современного общества, как лингвосоциокультурная безопасность. В качестве объекта исследования используются фейки. Целью статьи является выявление вербальных и невербальных механизмов воздействия на реципиента в аспекте спекулирования такой базовой ценностью современного общества, как безопасность. В статье на современном материале проанализировано новое понятие и соответствующее ему слово фейк, которое стало своеобразным индикатором изменения языковой картины мира россиян в последние десятилетия. Авторами выявлено, что главным признаком фейковой информации является пропозициональная установка вызвать в адресате эмоциональную реакцию – положительную или отрицательную, чаще провокационную, в связи с чем возникает проблема сохранения лингвосоциокультурной безопасности как состояния защищенности от актуальных и потенциальных угроз социокультурных отношений. Делается вывод о том, что в современном информационном пространстве необходимы меры контрсуггестии для порождения фильтра недоверия к недостоверной информации (фейкам).

Ключевые слова: **языковое манипулирование, лингвосоциокультурная безопасность, фейк, ценность, Интернет-пространство.**

В настоящее время множество работ посвящено изучению ценностей общества с точки зрения лингвистики, социологии, культурологии. Ученые стали выделять лингвосоциокультурные ценности, предметной формой выражения которых являются национальные интересы конкретного общества, представленные в языковой сфере. Изучение таких ценностей является важнейшей научной задачей, тесно связанной с проблематикой социальной стабильности [1, с. 217].

Одной из базовых ценностей современного общества, связанной с такими человеческими ценностями, как жизнь и здоровье, обеспечивающей жизнедеятельность человека и развитие его цивилизации [2], можно считать понятие *безопасность*.

Н.А. Янкова определяет лингвосоциокультурную *безопасность* как «состояние защищенности от актуальных и потенциальных угроз социокультурных отношений, сложившихся в пределах национального культурного пространства, посредством сохранения и развития национального и этнических языков как источников, исторически структурирующих духовные основания таких отношений» [3, с. 252].

По мнению Л.В. Варданян, концепт *безопасность* относится к универсальным культурно значимым концептам, характерным для всех культур, поскольку любой человек испытывает потребность в *безопасности* [4].

Языковой фактор играет важную роль в конструировании социальной реальности и, следовательно, имеет значение в изучении вопросов безопасности личности, общества. Для обозначения языковых аспектов национальной безопасности и всех связанных с ней смысловых категорий (ценность, интерес, ущерб, угроза, опасность и другие) предлагается использовать термин лингвистическая безопасность [5, с. 59; 6].

По мнению П.В. Сухарникова, язык является «важнейшим коммуникативным средством, которое концептуализирует реальность, описывает и объясняет общественные отношения и, тем самым, выступает действенной силой по их преобразованию» [7, с. 153].

В последнее время под влиянием активного развития Интернет-пространства и новых средств передачи информации появляются новые способы электронной коммуникации, в результате чего возникают новые формы использования языка (мемы, фейки и т.п.) [8, с. 84; 9]. В электронных словарях неологизмов термину *фейк* дается следующее определение: фейк (от англ. fake) – подделка, фальшивка. Это относительно новое англоязычное заимствование, попавшее в поле зрения лингвистов лишь в 2014 году. Поскольку понятие и сам термин явления относительно новые, то и различных трактовок данного слова тоже множество.

Мы считаем фейком любой текст, в котором используется нейтральная и экспрессивная лексика, и главным признаком которого является пропозициональная установка вызвать в адресате эмоциональную реакцию – положительную или отрицательную, чаще провокационную, но именно ту, которая необходима автору послания. Дискурс социальных сетей обладает собственной концептосферой, определяющей ценностные доминанты. СМИ (в данной работе *социальные сети*) – «это ключевой фактор в создании современной картины мира, поскольку именно в них отражается многообразие сегодняшнего мира в том или ином медиаформате» [10, с. 61].

В свете последних событий в мире (в связи с распространением информации о коронавирусе, «захватившем мир») концепт *безопасность* становится актуальным. С самого начала эпидемии по всему миру распространяется множество слухов и фейков о том, как появился вирус, о количестве заболевших и умерших, а также о способах обезопасить себя от болезни.

В качестве объекта исследования (в лингвистическом, социальном, экономическом, политическом, философском плане) в данной работе рассматривают-

ся так называемые «фейки» (от англ. fake – “подделка”, «фальшивка»), столь активно используемые в социальных сетях. Цель изучения фейков – проследить вербальные и невербальные механизмы их воздействия на реципиента в аспекте спекулирования такой базовой ценностью современного общества, как безопасность.

А.П. Суходолов определяет понятие «фейковая новость» («fake news») как «сообщение, стилистически созданное как настоящая новость, но ложное полностью или частично» и представляет классификацию «фейковых новостей» по следующим критериям: «соотношение достоверной и недостоверной информации; достоверность обстоятельств времени и места произошедшего события; состав лиц, упоминаемых в «новости»; цели создания и распространения «новости»; уровень восприятия достоверности «новости» [11, с. 87]. Таким образом, фейковые новости можно аргументированно отнести к языковым манипуляциям.

Фейки в виде текстовых сообщений, фото-, видео- и аудиозаписей – это сообщения, стилистически созданные как настоящие новости, но ложные полностью или частично. Фейковые новости – «это сфабрикованные новостные материалы, ложь в которых распознаваема и проверяема», но способна ввести аудиторию в заблуждение [12, с. 48]. К тому же производить фейки выгоднее. С помощью размещения фейковой информации можно увеличить количество просмотров Интернет-ресурса, заработав при этом на кликах по коммерческим баннерам. С помощью фейков можно легко ввести в заблуждение не один миллион людей и повернуть ситуацию в выгодное русло. С помощью фейков можно заставить человека купить товар или услугу. С помощью фейков можно очернить чье-то имя, например, во время предвыборных кампаний. Вывод очевиден, основная функция фейковой информации – манипулятивная, воздействующая на массовое сознание.

Фейк – это любой текст, с ярко выраженной интенцией адресанта. А поскольку текст состоит из языковых единиц, то постараемся выявить тактики и стратегии использования фейковых сообщений.

Известно, что любую информацию, поступающую из цифровой медиасреды, следует оценивать критически, однако распознавание языковых манипуляций должно базироваться на определенных исследованиях с последующей их популяризацией [13].

В анализируемом нами корпусе материалов, собранных в таких медиаисточниках, как Instagram, Вконтакте, WatsApp (общее количество 1,2 Mb), мы можем выделить следующие основные тактики и стратегии языковых манипуляций:

1. Отсутствие указаний на достоверный источник и автора. Обычно первоисточником информации является ***«знакомый»***, который работает в больнице, правительстве, полиции, ФСБ: «*Комендантский час будет введен сегодня с 19:00 до 06:00*».

2. Высокая степень эмотивности сообщений: *«**Люди мрут как мухи!»; «В больницах не хватает мест!»; «Морги переполнены!»; «Внимание! По домам ходят люди!** В мед- и химкостюмах, говорят, что в вашем доме зафиксирован случай заражения коронавирусом, проходит дезинфекция квартир! Заходят в квартиру, усыпляют газом и выносят все из квартиры. Будьте бдительны, передайте дальше! Особенно предупредите их и пенсионеров!!!» «Конечно, **в шоке**…**Не хочу разводить панику**, надо просто относиться к этому спокойно».*

3. Высокая частотность использования негативно-окрашенной лексики:

*«…планируют сделать что-то **ужасное; ввести комендантский час; сажать в тюрьму** нарушивших карантин»; «У меня **не очень хорошие новости**; Дела обстоят вот как: нас сегодня…**такое в поликлинике творилось**, это вообще…вот знаешь, **как перед войной, страшно даже, жутко было**…всех срочно давай эвакуировать тяжелобольных. Делают госпитали, ждут в Башкирию 5 аэробусов из Бразилии, Алжира, еще откуда-то. **Это такая жуть, это что-то. В общем, сидите дома и не ходите никуда.** К сожалению, говорят, что будут **пустые магазины**». «**Наша страна не готова**, вообще, будет **патовая ситуация,** не готова ни медицина, ни власти…надо просто принять это, **лекарства от него нет**».*

2. Высокий процент недосказанности, в том числе фото или видео, к которым нет пояснения или отсутствуют фоновые элементы: *Власти **что-то скрывают (зачем?)**; Ученые **раскрыли нечто**; **в город вводят войска, в город прибыла Росгвардия**.*

3. Громкий заголовок для привлечения внимания: ***Это сенсация…; Все в шоке; Внимание, срочная информация**.*

4. Призыв действовать, спасаться: *«…**запереть окна ночью***», пока распыляют средство от коронавируса; «***Очень прошу вас распространить информацию максимально;** Раз наше правительство не хочет нас информировать об этом, значит, мы будем информировать друг друга о просочившейся информации; В Москве 20 тыс. заболевших коронавирусом; **Никуда не ездим, бережем друг друга, бережем наших близких и запасаемся продуктами**».*

На сайте Всемирной организации здравоохранения ситуацию со слухами о коронавирусе называют «инфодемией» (слово возникло в Google trends 2 февраля от прил. infodemic (совокупность панической информации, фейков, слухов, городских легенд и юмористических текстов, связанных с эпидемией). Рассмотрев ложную информацию на тему распространения вируса в мире, можно сделать вывод, что фейки имеют мощное воздействие на общество, его поведение и настроение. Фейки можно назвать информационным террором, так как они провоцируют человека на ощущение собственной беспомощности и вызывают чувство незащищенности. Цель информационной атаки – изменить наше эмоциональное состояние: напугать, разозлить, подтолкнуть к каким-то решениям. Интернет и социальные сети сделали возможным распространение информации в кратчайшие сроки, но также расширили возможности для психологического воздействия на личность и манипулирования общественным и индивидуальным сознанием.

Библиографический список

1. Янкова Н.А. Понятие лингвосоциокультурных ценностей общества и их классификация. *Манускрипт.* 2016; № 11-2 (73).
2. *Размышления о понятии безопасность как человеческой ценности.* https://www.atomic-energy.ru/articles/2015/03/27/55799
3. Янкова Н.А. Сущность лингвосоциокультурной безопасности и её обеспечение в российском обществе. *Социально-гуманитарные знания.* 2015; № 3.
4. Варданян Л.В. Безопасность и страх в английском и русском языках: межконцептуальные связи. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 12-3 (66).
5. Ремизов В.А., Янкова Н.А. Лингвосоциокультурная безопасность общества: обоснование понятия. *Вестник МГУКИ*. 2016; № 5 (73).
6. Фаткуллина Ф.Г. *Категория деструктивности в современном русском языке*. Диссертация … доктора филологических наук. Уфа, 2002.
7. Сухарников П.В. Освещение чрезвычайных происшествий в новостном вещании зарубежных и российских телеэкранов. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.* 2016; № 1 (69): 153 – 158.
8. Латыпова Э.М. Мемы как показатель трансформации лингвокультурных ценностей. *Языковые единицы в свете современных научных парадигм*: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2017: 84 – 88.
9. Sakaeva L.R., Yalalova R.R. Structural-grammatical peculiarities of phraseological units characterizing disease – health in the english, german and russian languages. *Life Science Journal*. 2014; Т. 11, № 5: 547 – 550.
10. Фаткуллина Ф.Г., Салимова Л.М., Саяхова Д.К. Лингвокультурологический подход к изучению текстов массмедиа. *Казанская наука*. 2019; № 10: 61 – 63.
11. Суходолов А.П. Феномен «Фейковых новостей» в современном медиапространстве. *Евроазиатское сотрудничество: гуманитарные аспекты*. 2017; № 1.
12. Распопова С.С., Богдан Е.Н. Фейковые новости: природа происхождения. *Вестник ЧелГУ*. 2017; № 11 (407).
13. Казанцева Е.А. Особенности стратегий и тактик речевого воздействия в современном образовательном дискурсе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 2-2 (80).

References

1. Yankova N.A. Ponyatie lingvosociokul'turnyh cennostej obschestva i ih klassifikaciya. *Manuskript.* 2016; № 11-2 (73).
2. *Razmyshleniya o ponyatii bezopasnost' kak chelovecheskoj cennosti.* https://www.atomic-energy.ru/articles/2015/03/27/55799
3. Yankova N.A. Suschnost' lingvosociokul'turnoj bezopasnosti i ee obespechenie v rossijskom obschestve. *Social'no-gumanitarnye znaniya.* 2015; № 3.
4. Vardanyan L.V. Bezopasnost' i strah v anglijskom i russkom yazykah: mezhkonceptual'nye svyazi. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 12-3 (66).
5. Remizov V.A., Yankova N.A. Lingvosociokul'turnaya bezopasnost' obschestva: obosnovanie ponyatiya. *Vestnik MGUKI*. 2016; № 5 (73).
6. Fatkullina F.G. *Kategoriya destruktivnosti v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Ufa, 2002.
7. Suharnikov P.V. Osveschenie chrezvychajnyh proisshestvij v novostnom veschanii zarubezhnyh i rossijskih tele`ekranov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2016; № 1 (69): 153 – 158.
8. Latypova `E.M. Memy kak pokazatel' transformacii lingvokul'turnyh cennostej. *Yazykovye edinicy v svete sovremennyh nauchnyh paradigm*: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2017: 84 – 88.
9. Sakaeva L.R., Yalalova R.R. Structural-grammatical peculiarities of phraseological units characterizing disease – health in the english, german and russian languages. *Life Science Journal*. 2014; T. 11, № 5: 547 – 550.
10. Fatkullina F.G., Salimova L.M., Sayahova D.K. Lingvokul'turologicheskij podhod k izucheniyu tekstov massmedia. *Kazanskaya nauka*. 2019; № 10: 61 – 63.
11. Suhodolov A.P. Fenomen «Fejkovyh novostej» v sovremennom mediaprostranstve. *Evroaziatskoe sotrudnichestvo: gumanitarnye aspekty*. 2017; № 1.
12. Raspopova S.S., Bogdan E.N. Fejkovye novosti: priroda proishozhdeniya. *Vestnik ChelGU*. 2017; № 11 (407).
13. Kazanceva E.A. Osobennosti strategij i taktik rechevogo vozdejstviya v sovremennom obrazovatel'nom diskurse. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 2-2 (80).

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 82-1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00588

Frolova A.S., *postgraduate, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: froenka@yandex.ru*

HISTORICAL MEMORY AS AN ARTIST'S PERSONAL RESPONSIBILITY IN THE POETIC PRACTICE OF HEINER MULLER. The article analyzes the poetic works of Heiner Muller "Television" (1989-1990) and "For example Ajax" (1994), which are primarily the author's reaction to the unification of Germany, characteristic of most representatives of the older generation of poets from the former GDR. It is concluded that the author's historical and philosophical reflections on the fate of twentieth-century Germany, coinciding with the reflection of his own creative path, on the one hand determine the choice of artistic form and its significant transformations in the traditions of postmodern writing (referring to the lyric-epic genre of the poem "For example Ajax"), and on the other, the specifics of artistic imagery. In conclusion, it is noted that historical memory in the worldview of Heiner Muller is inextricably linked with cultural, so in both works the problem of personal responsibility of the artist comes to the fore.

Key words: **historical memory, transformation of genre, unification of Germany, postmodernism.**

А.С. Фролова*, аспирант, Институт филологии и журналистики Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: froenka@yandex.ru*

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ КАК ЛИЧНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ХУДОЖНИКА В ПОЭТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ХАЙНЕРА МЮЛЛЕРА

В статье анализируются стихотворные произведения Хайнера Мюллера «Телевидение» (1989 – 1990 гг.) и «К примеру Аякс» (1994 г.), являющиеся в первую очередь реакцией автора на объединение Германии, свойственной большинству представителей старшего поколения поэтов из бывшей ГДР. Делается вывод о том, что историко-философские размышления автора о судьбе Германии XX века, совпадающие с рефлексией собственного творческого пути, с одной стороны, определяют выбор художественной формы и её существенные трансформации в традициях постмодернистского письма (обращение к лиро-эпическому жанру поэмы «К примеру Аякс»), а с другой, специфику художественной образности. В заключение отмечается, что историческая память в мировоззрении Хайнера Мюллера неразрывно связана с культурной, таким образом, в обоих произведениях проблема личной ответственности художника выходит на передний план.

Ключевые слова: **историческая память, трансформация жанра, объединение Германии, постмодернизм.**

Поэтическое наследие Хайнера Мюллера (1929 – 1995 гг.), одного из ключевых драматургов и поэтов Германии XX века, практически не переведено (отдельные стихи переводили В. Колязин, А. Прокопьев, А. Филиппов-Чехов) и не исследовано в России. К особенностям трансформации жанра сонета в поэзии Мюллера обращается Т.Н. Андреюшкина. Впервые анализируемые в данной статье произведения Хайнера Мюллера (стихотворный цикл «Телевидение» и поэма «К примеру Аякс») социально-критической направленности существенно отличаются друг от друга по форме и содержанию, но при этом посвящены ключевой теме, объединяющей всё творчество Мюллера: судьба Германии и ГДР со всем комплексом исторических и теоретических проблем, законы функционирования истории, соотношение искусства и действительности.

Комплекс проблем, связанных с падением Берлинской стены 9 ноября 1989 года и последовавшим за этим изменением политики Германии на мировой арене, попытка объединенного государства перечеркнуть историю Восточной Германии становится центральным мотивом в поэтической практике Х. Мюллера 90-х гг., совпавшей с заключительным периодом творческого и жизненного пути автора.

Небольшой стихотворный цикл с характерным названием «Телевидение» («Fernsehen»), написанный в 1989 – 1990 гг. в условиях только что воссоединённой Германии, состоит из 4 частей: 1 ГЕОГРАФИЯ, 2 DAILY NEWS ПО БРЕХТУ 1989, 3 САМОКРИТИКА, 4 ДЛЯ ГЮНТЕРА РАМБОВА 1990 (1 GEOGRAFIA, 2 DAILY NEWS NACH BRECHT 1989, SELBSTKRITIK, 4 FÜR GUNTER RAMBOW), эпиграфа на английском языке и представляет собой историко-философское размышление Х. Мюллера.

По замечанию самого автора, произведение было написано под впечатлением телевизионных изображений сцен массового бегства через венгерскую границу незадолго до падения Берлинской стены, где пролегал самый короткий путь из Восточной части Германии в Западную. Телевидение интересует Х. Мюллера как медиум, транслирующий ход истории (как происходит фиксация непрерывного процесса движения истории, как осуществляется оценка/переоценка поворотных исторических событий; как событие становится образом) и определяющий его восприятие зрителем.

В эпиграфе Мюллер проблематизирует связь медиапространства и реальной действительности, которые очевидно не являются равнозначными. При определении функции телекоммуникации ключевым является то, что в процессе трансформации действительности пространственное и непосредственно угрожающее превращается в плоское и дистанцированное, таким образом, происходит пространственно-временное искажение: «Outside lives man the beast/ On the screen at least/ It is flat and doesn't watch you» [1, с. 124]. Также отметим, что для изображения на экране телевизора Х. Мюллер не случайно использует слово «die Bilder» – «образы, картины», указывая на своеобразный перевод действительности в её знак.

Такая характеристика телевидения оказывается созвучной идеям одного из ключевых исследователей медийного общества, французского философа Жана Бодрийяра, констатирующего факт создания телевидением альтернативной действительности, изменяющей исторический и социальный статус того или иного события. «Здесь события, история, культура представляют понятия, которые выработаны не на основе противоречивого реального опыта, а произведены как артефакты на основе элементов кода и технической манипуляции медиума» [2, с. 164]. Транслируемый на экране образ, или знак, с одной стороны, лишь отсылает к тому или иному эпизоду действительности, а с другой, представляется как «зрелище» с целью наиболее интенсивного воздействия на сознание человека и формирования у него иллюзии присутствия в «происшествии». Так, в цикле «Телевидение» ставится вопрос об особенностях производства и потребления массовой культуры, состоящей из «продуктов», то есть знаков и образов, определяющих и специфику обращения к мифическому в поэме «К примеру Аякс» («Ajax zum Beispiel»).

Эпиграф цикла «Телевидение» Хайнер Мюллер пишет на английском языке, актуализируя следующий немаловажный вопрос о функционировании слова и исследовании языковых возможностей в эпоху идеологии и средств массовой информации, который к завершению цикла перерастёт в вывод об обесценивании слова и поэтического искусства, когда автору фактически недоступно искусство создания высокой трагедии. Вопрос этот остро стоит в немецкой поэзии фактически с 1945 года и особенно важен в условиях объединенной Германии, когда речь заходит об истоках вновь создаваемой культурной общности и поиске национальной идентичности, проблеме, которая «приобрела новую остроту, поскольку на повестку дня встал вопрос о миропонимании немцев разных поколений, а также о возможности взаимопонимания людей, долгое время разделенных Берлинской стеной» [3, с. 298].

Легко узнаваемыми политическими и рекламными лозунгами, которые продуцируют медийные технологии, а также тиражируемыми продуктами массовой культуры переполнен текст поэмы «К примеру Аякс». Со свойственной Х. Мюллеру циничностью перефразирована, например, надпись на воротах некоторых нацистских концентрационных лагерей «Работа делает свободным» («Arbeit macht frei»): «Государственная власть идет от денег Деньги / Должны покупать Работа делает несвободным Государство / Это куда поступают счета говорит моя жена» [1, с. 146]. Первая строка в данной цитате также представляет собой парафраз одной из ключевых статей Ваймарской конституции 1919 года и 20 статьи современной Конституции Германии, определяющей источником государственной власти народ (хорошо известен также афоризм Б. Брехта, задающегося вопросом о том, куда идёт эта власть). В таком круговороте Мюллер создает лозунг, определяющий, характеризующий новую объединенную Германию.

Новая историческая ситуация всегда связана с переосмыслением карты мира, смещением границ. Так, заголовок первой части цикла «Телевидение» назван «ГЕОГРАФИЯ» («GEOGRAFIE»). География – научное описание земли в целом, отличающееся точностью и объективностью. Хайнер Мюллер, намеренно смещая, нарушая горизонт читательских ожиданий (Erwartungshorisont), конструирует собственное метафорическое изображение вместо описания картин объединённой Европы: «Напротив ЗАЛА НАРОДА / Памятник мертвым индейцам / У ВРАТ НЕБЕСНОГО СПОКОЙСТВИЯ / След гусениц танка» [1, с. 124].

Уже первый пространственный образ может быть истолкован двояко. Так, в вышедшем на русском языке в 2017 году переводе в издательстве libra в примечаниях указан Зал народа, также Зал Славы, отсылая к невоплощенному проекту Альберта Шпеера, который должен был располагаться в новой столице Третьего

Рейха – Германии и стать символом превосходства немецкого народа над другими нациями. Именно этот образ возникает у читателя, не знающего исторической телевизионной картинки, которая в мае 1989 года транслировала другой Зал Народа – здание на площади Тяньаньмэнь в Пекине, где выступающие за демократию студенты были расстреляны Китайской Народной армией с танками. Напротив него расположен «памятник мертвым индейцам», образ расшифровывается не сразу, но скорее всего речь идет о статуе свободы. Статуя свободы в Гавани Нью-Йорка является устоявшимся образом, символом свободы и американской независимости, но Х. Мюллер вскрывает, обнажает противоположную сторону образа, представляя его как памятник жертвам, так как завоевание американского континента привело к истреблению коренных индейцев. Так, статуя свободы становится памятником жертвам истории в широком смысле, а Х. Мюллер интегрирует в текст важнейшую тему исторической памяти и, что немаловажно, актуализирует вопрос о субъекте поэтического высказывания.

Таким образом, монтаж пространства, совмещение картинок воедино в этой части цикла подчинено строгой авторской метафоричности: идея исторической памяти, двигаясь по пути насилия, нарушая пространственные реалии, объединяет мир (Германия, Нью-Йорк, Пекин). Ассоциативное соединение образов формирует новое мировое пространство, связанное воедино через «след гусениц танка». Таким образом, выстроенный Мюллером «путь насилия» становится метафорой насильственной политики (по мнению автора) слияния двух пространств ГДР И ФРГ и общей мировой политики с идей единой Европы.

Осмысление пространства оказывается важным и в поэме «К примеру Аякс», текст которой начинается с указания на местонахождение субъекта, лирического «я» в транзитной локации и схожем эмоциональном состоянии: «в отеле в Берлине нереальной столице» [1, с. 143]. Автор констатирует ситуацию крайнего отчуждения в своей стране. Т.Н. Андреюшкина в статье «Берлин в немецкой поэзии: демифологизация мегаполиса» отмечает, что в немецком сознании Берлин, «разделённый, как и страна, пополам, представлял в миниатюре двухполярную Германию со всеми её противоречиями» [4, с. 17]. Берлин – это, прежде всего, фронтовой город, который непосредственно участвует во всех исторических событиях, происходящих в Германии и Европе до и после падения Берлинской стены. Х. Мюллер фактически лишает Берлин его истории / историчности, определяя его «нереальным». Берлин оказывается вымышленным пространством, а Германия – несуществующей страной.

Историческая память в мировоззрении Х. Мюллера неразрывно связана с культурной, что четко прослеживается во второй части цикла «Телевидение» – «DAILY NEWS по Брехту 1989», реализующей нарративные стратегии, легко соотносимые с новостным форматом. Здесь возникает один из ключевых для Х. Мюллера вопросов о содержании поэтического высказывания и противопоставленного ему понятия информационного повода. Этот мотив неоднократно разрабатывался автором. Так, в пьесе «Германия 3» и в поэме «К примеру Аякс» Х. Мюллер рассказывает историю о насильственной смерти мужчины в Сталинштадте, который после новости о смене власти в Москве молча снимает портрет Сталина со стены, чтобы покончить с жизнью на освободившемся крюке, но его смерть не становится информационным поводом.

Так, в «DAILY NEWS по Брехту 1989» чрезвычайно сжатая история Венгерской коммунистической партии, представленная ретроспективно в конкретной временной отсечке – 1956 год, когда тайно арестован и расстрелян лидер венгерского народного восстания Имре Надь, совпадающей также с годом смерти Бертольда Брехта, переходит в культурную память. В структуре текста объективный отчёт об исторических событиях сменяется цитатой Б. Брехта: «МЫ ЧТО ВОЗДЕЛЫВАТЬ ЗЕМЛЮ ХОТЕЛИ ЗА ДРУЖБУ» [1, с. 125] – это цитата из знаменитого стихотворения Б. Брехта «An die Nachgeborenen» («К потомкам»), написанное в эмиграции между 1934 и 1938 гг. В этом тексте Б. Брехт высказывается против поэтов, продолжавших писать в традиционных для лирики жанрах и при этом молчавших о преступлениях фашизма: поэзия должна была искать новые темы и новый язык, этически приемлемые в современном мире.

При выстраивании новостей «По Брехту» Хайнер Мюллер словно воплощает поэтическую программу знаменитого предшественника, придерживаясь и той формы высказывания, которая, как отмечают исследователи, была достигнута Брехтом: «нерифмованная лирика с рваными ритмами» [5, с. 364]. Таким образом, Х. Мюллер вписывает себя в поэтическую традицию, подтверждая своё знаменитое утверждение о том, что он начал свой творческий путь там, где закончил Брехт. Всё творчество, как поэтическое, так драматическое, Х. Мюллера – это скрытый, полемичный диалог с Б. Брехтом. Но вот программа по подготовке почвы для доброты оказывается невыполненной и становится Мюллеровским признанием вины.

Историческое чувство вины индивидуализируется в третьей части поэмы «САМОКРИТИКА» («SELBSTKRITIK»), в которой возникает лирическое «я». Для Мюллера как представителя поэтов бывшей ГДР «переоценка ценностей» в условиях объединённой Германии становится рефлексией собственного творческого пути, соотнесенного с судьбой Германии. В отличие от многих поэтов Мюллер не дистанцируется от своей страны, её прошлого, а полностью идентифицирует себя с её судьбой.

В произведении даются размышления автора как об ошибках исторической эпохи в целом, так и о личных заблуждениях («Мои издатели роются в старых текстах / Когда я сам их читаю, у меня холодеет затылок / Это я написал В ОБЛАДАНИИ ПРАВДОЙ» [1, с. 125]), выражается трагическая идея о том, что «потеря прежней эстетико-идеологической основы» [6, с. 17], связанная с новым политическим курсом Германии, фактически означает для Х. Мюллера крушение его историко-философского мышления. Одной из ключевых тем цикла «Телевидение», таким образом, становится проблема личной ответственности художника. Особенно остро эта тема поставлена и в поэме «К примеру Аякс».

В качестве эпиграфа к поэме Х. Мюллер использует псевдонародную мудрость «контрацептивов гниль и чары Ajax для раковины и ванны» [1, с. 143], в которой название популярного в ГДР моющего средства созвучно имени греческого героя Аякса, участвовавшего в осаде Трои. Также демифологизации подвергается Полидор, ещё один участник Троянской войны, имя которого носит фирма грампластинок. А в интервью Александру Клюге, посвященному разбору поэмы, Мюллер также вспоминает о пищевой добавке Kreon. В иронической манере Х. Мюллер фактически демонстрирует, как мифологический образ становится «продуктом», который мы потребляем, обнажая один из режимов функционирования современного искусства: «в современных условиях искусство может быть создано и представлено публике одним из двух способов: либо как предмет потребления, либо как политическая пропаганда» [7, с. 10].

Неслучайно также обращение Х. Мюллера к лиро-эпическому жанру поэмы, занимающему маргинальные позиции в новейшей немецкой поэзии и существенно трансформируемому в традициях постмодернистского письма. Для поэмы, несмотря на большое количество разновидностей (от героической до дидактической), характерными жанровообразующими признаками являются следующие: выстраивание повествования вокруг события (для Мюллера таким структурообразующим событием становится объединение Германии) и ярко выраженная позиция лирического «я».

Здесь отметим ещё один важный вопрос, интересующий Хайнера Мюллера, о том, как и кем создаётся, пишется история, которая кружится в танго. Прибегая к излюбленному приёму монтажа, Х. Мюллер демонстрирует, как история «переструктурируется», складывается из разрозненных фрагментов (прослеживается связь истории Германии с историей Рима), что является отражением происходящих в действительности событий, когда неугодное новой идеологии или новому политическому курсу может быть вычеркнуто, стёрто из памяти всего народа. В поэме также возникает упоминания масс-медиа. Неслучайно рядом со слоганом телерадиовещательной компании ARD «С НАМИ ВЫ ВСЕГДА СИДИТЕ В ПЕРВОМ РЯДУ» [1, с. 149] в памяти лирического субъекта всплывает другой «Первый ряд» («Die erste Reihe»), название сборника очерков Штефана Хермлина, известного писателя ГДР.

С горькой иронией Мюллер замечает: «Сегодня я могу написать продолжение К / Французской революции в Наполеоновских войнах / Социалистическому недоносу в Холодной войне / С тех пор история танцует танго / Экскурс о революции и стоматологии» [1, с. 144]. Равноположенными образами революции и стоматологии автор определяет цену истории и искусства, которые фактически оказываются на службе у бытовых нужд. В упомянутом ранее интервью Александру Клюге Мюллер рассказывает, что первый гонорар от режиссерской постановки на Западе он полностью потратил на свой первый зубной протез.

Трансформацию переживает и лирический субъект поэмы. Образ Аякса не случайно выбран автором. Аякс, противоречивая фигура в античной мифологии, лишённая героического ореола, судьба которого оценивается и трактуется неоднозначно. Проиграв в споре с Одиссеем, которому покровительствовала Афина, когда греки присудили доспехи Ахилла не ему, а Одиссею, замыслил ужасное мщение, впал в безумие и перерезал скот, принимая его за греков. Придя в себе, Аякс покончил с собой, бросившись на меч, подаренный Гектором.

Лирический субъект, легко соотносимый с автором, нарочито (цитируемые строки выделяются графически заглавными буквами) сравнивает себя с Аяксом, жертвой двойного обмана, и его судьбой: «Я АЯКС ЧТО КРОВЬ ПРОЛИВАЕТ / НА СОБСТВЕННЫЙ МЕЧ КОРЧАСЬ У БЕРЕГОВ ТРОИ» [1, с. 149]. С одной стороны, в контексте той самокритики творчества и мировоззрения, которое переживает Х. Мюллер после объединения Германии, когда окончательно рушатся социалистические иллюзии, «собственный меч» расшифровывается как творчество, созданное в период безумия, где сам автор – «жертва двойного обмана», прежде всего обмана истории. С другой стороны, ирония лишает «я» трагичности. Таким образом, в связи с трансформациями субъекта (демифологизация, тотальная ирония) и деформацией структуры описания события (принцип монтажа, фрагментация) перед нами скорее «антипоэма» в соответствии с «принципом тотальной пародийности» [6, с. 139].

Отметим, что одно из черновых заглавий поэмы «ARS POETICA POSTMODERN (напр. Аякс)» прочитывается как метатекст, указывая на попытку Хайнера Мюллера обнажить и продемонстрировать принципы постмодернизма, что одновременно оборачивается и его критикой.

Итак, тяжелый творческий кризис, переживаемый автором после падения Берлинской стены, определяет ту иронию, которая появляется у Мюллера в обращении с мифологическим материалом, которую, на наш взгляд, не следует относить к постмодернистской. Т.В. Кудрявцева, рассматривая художественное сознания поэта в современную эпоху, отмечает, что «холодная рассудочность внеисторического постмодернистского интеллектуализма не позволяет лирическому герою открыто выражать эмоции» [6, с. 21], что не может быть применимо к

анализируемым произведениям Мюллера, где проблема личной ответственности художника выходит на первый план.

Таким образом, переосмысление прошлого Германии и попытка принятия настоящего оказывается для художника личной травмой. Стихотворный цикл «Телевидение» обращается в связи с обозначенной проблематикой к актуальным проблемам функционирования произведения искусства в эпоху средств массовой информации, взаимосвязи искусства, поэзии и политики. А в поэме «К примеру Аякс», написанной за год до смерти автора, нагроможденные друг на друга ироничные и трагические, современные и вневременные образы смешиваются и сливаются в единый эмоциональный поток, который становится метафорой исторического пути Германии и экзистенциальной проблемы художника.

Библиографический список

1. Мюллер Х. *Цемент. Стихотворения.* Москва: libra, 2017.
2. Бодрийяр Ж. *Общество потребления. Его мифы и структуры.* Москва: Республика; Культурная революция, 2006.
3. Шарыпина Т.А., Кудрявцева Т.В. К проблеме изучения немецкой идентичности в контексте европейской ментальности на рубеже XX – XXI вв. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского.* 2015; Выпуск 2: 296 – 303.
4. Андреюшкина Т.Н. Берлин в немецкой поэзии XX века: демифологизация мегаполиса. *Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева.* 2014; Выпуск 4: 17 – 27.
5. Brecht B. *Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe.* Berlin; Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1993.
6. Кудрявцева Т.В. *Новейшая немецкая поэзия (1990 – 2000-е гг.): основные тенденции и художественные ориентиры.* Москва: ИМЛИ РАН, 2008.
7. Гройс Б. *Политика поэтики*. Москва: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2012.

References

1. Myuller H. *Cement. Stihotvoreniya.* Moskva: libra, 2017.
2. Bodrijyar Zh. *Obschestvo potrebleniya. Ego mify i struktury.* Moskva: Respublika; Kul'turnaya revolyuciya, 2006.
3. Sharypina T.A., Kudryavceva T.V. K probleme izucheniya nemeckoj identichnosti v kontekste evropejskoj mental'nosti na rubezhe XX – XXI vv. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo.* 2015; Vypusk 2: 296 – 303.
4. Andreyushkina T.N. Berlin v nemeckoj po`ezii XX veka: demifologizaciya megapolisa. *Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V.N. Tatischeva.* 2014; Vypusk 4: 17 – 27.
5. Brecht B. *Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe.* Berlin; Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1993.
6. Kudryavceva T.V. *Novejshaya nemeckaya po`eziya (1990 – 2000-e gg.): osnovnye tendencii i hudozhestvennye orientiry*. Moskva: IMLI RAN, 2008.
7. Grojs B. *Politika po`etiki*. Moskva: OOO «Ad Marginem Press», 2012.

Статья поступила в редакцию 09.04.20

УДК 811.581.11 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00589

Postoenko I.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: ipostoenko@mail.ru*

Belyaeva D.A., *staff office manager, jewelry shops "Zolotaya Rus" (Khabarovsk, Russia), E-mail: diana-tverskaja@mail.ru*

FEATURES OF ADVERTISING JEWELRY IN CHINESE FROM RUSSIAN TRANSLATION IN FAR EASTERN REGION OF RUSSIA. The article considers peculiarities of translating advertising texts containing information about jewelry. A translator working with advertising texts must take into account many factors, including the purpose of advertising, consumer characteristics, language, pragmatic and cultural features of the original text, and so on. Due to the increasing flow of Chinese tourists to Russia, one of the goals which is to make expensive purchases, including jewelry, a new direction of translation activity from Chinese to Russian has emerged: the translation of outdoor advertising, leaflets, advertising information in tourist booklets. The article deals with specific moments when translating the imagery of advertising texts, names of minerals and realities related to the field of jewelry art. Non-equivalent vocabulary, synonyms, and geographical names are highlighted as the main difficulties in the translation.

Key words: **advertising text, image, reality, mineral, jewelry, translation method, specification, generalization, omission, addition, translation receptor, the Chinese language.**

И.А. Постоенко*, канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: ipostoenko@mail.ru*

Д.А. Беляева, *менеджер по персоналу, сеть ювелирных салонов «Золотая Русь», г. Хабаровск, E-mail: diana-tverskaja@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ РЕКЛАМЫ ЮВЕЛИРНЫХ ИЗДЕЛИЙ В ПЕРЕВОДЕ ДЛЯ КИТАЙСКОГО РЫНКА В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОМ РЕГИОНЕ РОССИИ

Статья рассматривает особенности перевода рекламных текстов, содержащих информацию о ювелирных изделиях. Переводчик, работающий с рекламными текстами, должен учитывать множество факторов, включающих цель рекламы, характеристики потребителя, языковые, прагматические и культурологические особенности текста оригинала и так далее. В связи с увеличением потока китайских туристов в Россию, одной из целей которых является совершение дорогостоящих покупок, в том числе ювелирных украшений, возникло новое направление переводческой деятельности с китайского на русский язык – перевод наружной рекламы, листовок, рекламной информации в туристических буклетах. В статье рассматриваются специфические моменты при переводе образности рекламных текстов, названий минералов и реалий, относящихся к сфере ювелирного искусства. В качестве основных трудностей при переводе выделены безэквивалентная лексика, синонимы, географические названия.

Ключевые слова: **рекламный текст, образ, реалия, минерал, ювелирное изделие, способ перевода, конкретизация, генерализация, опущение, добавление, рецептор перевода, китайский язык.**

Географическое положение и исторически сложившаяся ситуация обусловили возникновение и развитие тесных торговых отношений между Дальним Востоком России и КНР, в том числе и в области ювелирной торговли. Стоит отметить, что в 2014 г. Китай стал мировым лидером, как в области производства, так и в области потребления золота и продукции из него, а его доля в общемировом потреблении ювелирной продукции составила 41,2%. Китай с его крупнейшим в мире непрерывно развивающимся внутренним потенциалом может стать выгодным торговым партнером в этом направлении для России, испытывающей определенные трудности с рынком сбыта ювелирных товаров [1].

Несмотря на то, что китайская продукция прочно заняла своё место на российском рынке, в то время как экспорт ювелирных товаров из России сокращается, представляется интересным рассмотреть поток туристов из Китая и их покупательскую способность в Дальневосточном регионе России. В последние три года Китай занимает первое место среди всех стран по количеству туристических поездок в Россию, количество китайских туристов, посещающих нашу страну, возрастает с каждым годом (в 2017 году увеличился на 15% по отношению к 2016 году, в первом полугодии 2018 года вырос по сравнению с аналогичным периодом прошлого года на 21%, в 2019 году число китайских туристов, посетивших Россию, достигло 1,2 миллиона человек, увеличившись на 20% по сравнению с предыдущим годом).

Кроме того, около 19% всей выручки в премиум-сегменте розничной торговли Москвы и Санкт-Петербурга пришлось на приезжих из Китая. Так, средний чек китайского туриста составлял 45,6 тысяч рублей, а общий доход магазинов

сувениров и ювелирной продукции, по экспертным оценкам, достиг порядка 40 млрд. рублей [2].

Наиболее привлекательными для китайских туристов, наряду с продуктами питания, косметикой и товарами мировых брендов, являются ювелирные изделия, особенно, золото и янтарь. Повышенный спрос на покупку янтаря китайскими туристами объясняется народными поверьями, по которым камень приносит достаток и благополучие. Желтый (золотой) цвет, которым обладает янтарь, считается в Поднебесной священным, и во времена правления императоров простым людям запрещалось использовать его в своей одежде и украшениях. Отношение жителей Китая к янтарю – не менее почтительное, чем к бриллиантам в Европе и России. Поскольку российский янтарь в международной валюте является относительно дешевым с точки зрения стоимости камнем, наделенным, по их мнению, солнечной энергетикой, купить его могут позволить себе практически все туристы из КНР. Кроме эстетического удовольствия китайцы используют янтарь в лечебных целях, огромную популярность в Китае приобрели блогеры, утверждающие, что ношение изделий из янтаря позволило им исцелиться от тяжелых недугов и оздоровиться в целом.

Китайские туристы надеются приобрести оригинальную продукцию, отличную от представленной в китайских магазинах, а также приобретают ювелирные изделия в качестве сувениров для друзей и родственников. То есть в данный момент российская ювелирная продукция не представляет большой интерес для китайцев как экспортный товар, однако пользуется спросом именно при реализации на территории России во время туристических поездок.

В связи с этим многие ювелирные магазины направляют свои усилия на привлечение китайских туристов, для чего проводят обучение сотрудников магазинов китайскому языку и активно переводят рекламные материалы на китайский язык.

Преимуществом Дальнего Востока России является географическая близость к Китаю и, соответственно, ценовая доступность туристических маршрутов из северной части Китайской Народной Республики.

Следовательно, качественный перевод рекламных текстов ювелирных изделий, который является необходимым условием для увеличения спроса со стороны китайских потребителей, представляется актуальной проблемой, требующей тщательного анализа и поиска новых эффективных переводческих решений. Также все вышеперечисленные факторы обусловливают растущий потенциал Дальневосточного региона, в том числе в области реализации ювелирной продукции китайским потребителям, что также требует уделять особое внимание анализу перевода рекламных текстов ювелирных магазинов, представленных именно в Дальневосточном регионе России.

Язык рекламных текстов ювелирных изделий красочный, яркий, часто направленный на то, чтобы создать у клиента ощущение роскоши, красоты и уникальности. Поэтому перевод рекламных текстов нередко приближен к художественному переводу: переводчику необходимо владеть языком на высоком уровне, уметь подбирать подходящие эпитеты и языковые средства в языке перевода [3]. К примеру, компания «Якутские бриллианты» объявила о сезонных скидках, использовав фразу «Холода наступают, но цены на бриллианты жарче!». Данную фразу невозможно перевести на китайский язык дословно, можно использовать схожую образную основу: «冷了，但我们钻石在热卖!» [Lěngle, dàn wǒmen zuànshí zài rèmài!]. – «Похолодало, но наши бриллианты раскупаются нарасхват (дословно: горячо продаются)», однако наиболее удачным вариантом представляется применение синонимичной замены первой части и антонимичный перевод второй: «温度降低了，钻石的价格也是!» [Wēndù jiàngdīle, zuànshí de jiàgé yěshì]. – «Температура упала, и цены на бриллианты тоже!». Конечный текст должен восприниматься носителями языка перевода как написанный изначально на родном языке, поэтому необходимо учитывать культурные и языковые традиции. Так мы можем сделать еще один шаг к лучшему прагматическому воздействию на целевую аудиторию и использовать «зеркальное» построение фразы, свойственное китайскому языку: «温度降低了，价格降低了!» [Wēndù jiàngdīle, jiàgé jiàngdīle!] – «Температура снизилась, цена снизилась!». Приходится опустить слово «бриллианты», применив прием генерализации, за счет чего удается сделать количество слогов в двух частях предложения равным. Данная трансформация представляется оправданной, так как значение опущенного слова можно понять из контекста (рекламный текст расположен на официальной странице магазина), при этом улучшается общее звучание фразы.

Некорректный перевод вызывает непонимание и отторжение текста рецептором, что может губительно сказаться на финансовом успехе компании. При этом художественная ценность рекламного текста уступает важности прагматического аспекта, то есть выбор способа передачи языковых средств или даже их опущение при переводе должны быть обусловлены стремлением сохранить ясность изложения и вызвать у рецептора текста желание приобрести товар.

Достаточно часто с целью вызвать у потребителя ощущение принадлежности к привилегированному классу используются ассоциации или отсылки к императорам и царям, в том числе стилизация под устаревший вариант русского языка. В рекламе китайских ювелирных компаний, как и в русских, встречаются такие слова, как «модный», «интересный», «оригинальный», однако образ императоров используется редко, что, вероятно, связано с текущим политическим режимом в КНР и нечастым использованием правителями прошлого ювелирных украшений в европейском стиле. Несмотря на это, передача образной основы исходного сообщения при переводе с русского представляется вполне оправданной. Возможна замена некоторых понятий на их китайские эквиваленты, например, «царицу» на «императрицу», но если реклама распространяется на территории России, то сохранение названий русской царской семьи поможет создать достаточно экзотичный и привлекательный для китайских туристов образ. С другой стороны, если в тексте оригинала изначально отсутствовала яркая образная основа, то, для привлечения внимания иностранных клиентов при переводе рекламного текста возможно использование более выразительных языковых средств. Так, в рекламной записи авторских украшений Риты Бибиловой, размещенной в китайской социальной сети, используется фраза «战斗民族的艺术，俄罗斯艺术家将饰品打造出高级珠宝质感“ [zhàndòu mínzú de yìshù, èluósī yìshùjiā jiāng shìpǐn dǎzào chū gāojí zhūbǎo zhìgǎn], что можно перевести так: “Искусство воинственного народа: российские мастера превратили ювелирные украшения в драгоценности высокого класса”. Словосочетание 战斗民族 [zhàndòu mínzú] является устойчивым и широко используется китайцами для обозначения населения России. В данном контексте его употребление позволяет подчеркнуть контраст между изящными, утонченными украшениями в виде цветов и сильным характером россиян и, таким образом, сделать рекламный текст более ярким и выразительным [4].

В ювелирных украшениях российских брендов также часто используется традиционная народная тематика, например, стилизация под русскую роспись гжель, хохлому и т.д. Разумеется, китайскому покупателю данные слова неизвестны и непонятны, если переводить их только фонетическим способом. В таких случаях предпочтительно дать короткое описание реалии. Например, для слова «матрешка» в китайском языке существует два устоявшихся варианта перевода: менее распространенный фонетический 玛特柳什卡俄 [Mǎ tè liǔ shén kǎ é] и смысловой套娃 [Tào wá] (дословно: набор кукол). При этом вне зависимости от выбранного способа перевода для осуществления прагматической адаптации необходимо добавить уточнение «русская», а при выборе фонетического способа еще и конкретизировать, что это разновидность игрушки: 俄罗斯套娃 [Èluósī tào wá] либо 俄罗斯娃娃“玛特柳什卡” [Èluósī wáwá “mǎ tè liǔ shén kǎ”], в таком случае получается более понятное для носителя китайского языка обозначение данной реалии русской культуры. Рассмотрим рекламное описание украшения бренда «SOKOLOV»: «Матрешка – традиционный русский сувенир, без которого из России не уезжает ни один иностранец. Позолоченные серьги с фианитом в форме популярной игрушки, расписанной в стиле красной хохломы». В данном примере в самих двух предложениях объясняется значение слова «матрешка»: это русская игрушка, являющаяся известным сувениром, поэтому в этом случае мы можем не использовать дополнительные пояснения. Однако без объяснения остается понятие «хохлома». Данное слово переводится на китайский язык фонетическим способом «霍赫洛玛» [Huò hè luò mǎ] и требует дополнительной экспликации в виде дополнения «декоративная живопись» – 霍赫洛玛装饰画 [Huò hè luò mǎ zhuāngshì huà]. Пояснение реалий, отсутствующих в культуре носителей языка перевода, является одним из основных способов при прагматической адаптации текста, а для того, чтобы рекламный текст сохранял свою лаконичность и не был перегружен сносками, наиболее эффективным представляется емкое дополнительное пояснение рядом с переводимой реалией [5].

Стоит отметить, что наряду с экономическими и политическими связями также достаточно активно осуществляется культурный обмен между Россией и Китаем. Это обстоятельство в некоторых случаях облегчает понимание некоторых российских культурных реалий китайскими потребителями рекламной продукции. В качестве примера можно привести рекламную кампанию ювелирного бренда «SOKOLOV», лицом которой стала известная российская певица Полина Гагарина. В связи с тем, что певица в 2019 году приняла участие в популярном китайском аналоге шоу «Голос», многие китайцы ее узнают, что обеспечивает достаточную эффективность рекламы для китайских потребителей без дополнительных пояснений.

Под влиянием национальной культуры и традиций китайский язык в основном склонен к мотивированному, лаконичному и конкретному выражению лексического значения, не поощряется выражение значения в непривычной или непонятной для данного языка форме, особенно в рекламных текстах, где в первую очередь необходимо обеспечить доступность информации для усредненного реципиента. В связи с этим в некоторых случаях языковые средства, которые не удается передать на китайский язык в наиболее удачной и естественной форме, лучше опустить или заменить на другое слово или сочетание слов, которое будет иметь ту же функциональную роль в тексте, даже в случае несовпадения образной и смысловой основы.

Способ опущения может являться одним из основных при переводе сложных конструкций и распространенных предложений, которые трудно передать на китайский язык без создания «перегруженности» текста. В качестве примера рассмотрим рекламный текст ювелирной компании Magerit на русском и китайском языках [6]. Несмотря на то, что оригинал был написан на испанском языке, русский перевод приведенных ниже предложений является полностью эквивалентным оригиналу с использованием одинаковых языковых средств, в отличие от

китайского перевода, где переводчику пришлось осуществить некоторые трансформации для достижения адекватного прагматического воздействия на носителей китайского языка и культуры.

«Magerit черпает свое вдохновение из многих культур и разных регионов, чтобы создать изысканные произведения искусства, которые уникальны, как и люди, которые носят их». Magerit 由不同文化及地区获取灵感, 以设计出独一无二而精致的作品 [magerit yóu bu tóng wénhuà jí dìqū huòqǔ línggǎn, yǐ shèjì chū dúyīwú'èr ér jīngzhì de zuòpǐn]. В данном примере мы видим, что переводчик опустил часть предложения – «как и люди, которые носят их», что, вероятно, обусловлено грамматической причиной, так как для передачи двух частей сложноподчиненного предложения на китайский язык пришлось бы либо разбить предложение на два отдельных, либо еще больше усложнить его, что создало бы трудность для понимания читающим [7]. Переводчик предпочел способ опущения части предложения, не представляющей особенную важность в данном контексте, тем самым сохранив ясность изложения. Тот же прием переводчик использует во многих предложениях рассматриваемого текста, в том числе в предложении: «Magerit гордится созданием ювелирных изделий ручной работы высокого качества», Magerit 以设计优质珠宝而自豪 [magerit yǐ shèjì yōuzhì zhūbǎo ér zìháo], где было опущено словосочетание «ручной работы», чтобы сделать предложение простым и лаконичным, с учетом того, что ниже в тексте будет еще раз подчеркнут факт выполнения изделий вручную.

Таким образом, при переводе рекламных текстов на первое место выходит понятность и естественность звучания текста на языке перевода – китайском языке, в связи с чем конечный результат может быть достаточно далек от исходного текста, то есть перевод приближается к свободному, если это оправдано с точки зрения прагматики.

Перевод лексики, а именно названий ювелирных изделий, минералов и географических названий, может представлять отдельную трудность. Китайский язык обладает большим количеством диалектных вариантов слов, во время ввоза новых для Китая минералов также происходило обогащение соответствующей лексики за счет фонетических заимствований и создания собственных аналогов, также в китайской культуре с древних времен существует особенно трепетное отношение к природным минералам, особенно тем, которые, по поверьям, обладают мистической силой. Все это привело к тому, что количество наименований минералов в китайском языке намного больше, чем в русском. Использование определенного названия зависит от региональных различий, уровня образования адресанта и стиля речи. Так как рекламный текст рассчитан на усредненного адресата, выбор корректного синонима может представлять трудность для переводчика.

В качестве примера, отражающего многообразие лексики в данной сфере, рассмотрим варианты наименований нескольких минералов:

– изумруд: 祖母绿 [zǔmǔ lǜ], 绿宝石 [lǜ bǎoshí], 吕宋绿 [lǚ sòng lǜ], 吕宋玉 [lǚ sòng yù];
– топаз: 黄玉[huángyù], 托帕石 [tuō pà shí];
– лазурит: 青金石 [qīng jīnshí], 天青石 [tiān qīngshí], 青玉[qīngyù];
– сапфир: 蓝宝石 [lánbǎoshí], 青玉[qīngyù];
– янтарь: 琥珀 [hǔpò], 虎魄 [hǔpò], 兽魄 [shòu pò], 育沛 [yù pèi], 顿牟 [dùn móu], 江珠 [jiāngzhū], 遗玉 [yí yù], 璧珀 [yī pò]; с учетом оттенков янтаря: 血珀 [xuè pò], 金珀 [jīn pò];
– опал: 欧泊石 [Ōu pō shí], 蛋白石 [dànbáishí], 白宝石 [bái bǎoshí], 宝石 [bǎoshí];
– турмалин: 电气石 [diànqì shí], 壁玺 [bìxǐ], 碧硒 [bì xī], 托玛琳 [tuō mǎ lín], 碧霞玺 [bì xiá xǐ], 碧玺 [bì xǐ];
– розовый кварц: 芙蓉石 [fúróng shí], 蔷薇石英 [qiángwēi shíyīng], 粉晶 [fěn jīng].

Согласно китайским государственным стандартам（珠宝玉石命名国家标准 [zhūbǎo yùshí mìngmíng guójiā biāozhǔn), в качестве официально утвержденных выступают наименования природных минералов, происходящие из названия соответствующей горной породы. Однако некоторые традиционные названия минералов, нарушающие данное правило, получили настолько широкое распространение, что были приняты в качестве основных, например, общепринятыми являются наименования 翡翠 [fěicuì] – жадеит, 软玉 [ruǎn yù] – нефрит, 玛瑙 [mǎnǎo] – агат, 钻石 [zuànshí] – алмаз, 祖母绿 [zǔmǔ lǜ] – изумруд, 红宝石 [hóngbǎoshí] – рубин и т.д.

Ряд наименований минералов состоит из прилагательного, обозначающего цвет, и слова «камень», в связи с чем китайцы могут использовать эти названия и для обозначения других минералов похожих расцветок. К примеру, слово 青玉 [qīngyù] используется для множества видов минералов синего и зеленого оттенков, включая сапфир и лазурит. Понятие «зеленый камень» в словарном значении переводится на русский как «бериллий» и включает в себя изумруд, аквамарин и даже имеет разновидности красных и желтых оттенков. Чаще всего данное слово используется в значении «изумруд», хотя китайцы также могут использовать его для указания и на другие зеленые драгоценные камни. В некоторых случаях использование названия согласно цвету может быть ошибочным, например, названия «синий камень» и «красный камень» применимы только по отношению к сапфиру и рубину соответственно, хотя раньше применялись также для обозначения похожих видов минералов.

В связи с высокой популярностью янтаря и его ценностью для китайцев у данного минерала есть множество наименований, часть из которых мы перечислили выше. Общепринятым и наиболее распространенным является название琥珀 [hǔpo], однако для китайцев имеет большое значение оттенок янтаря, в зависимости от которого название минерала также может меняться, например, темно-красный янтарь – 血珀 [xuè pò] (кровавый янтарь), а светлый – 金珀 [jīn pò] (золотистый янтарь). Необходимо использовать корректное название янтаря определенного оттенка, простое добавление прилагательных цвета нежелательно, так как это не принято в китайской языковой культуре.

Отдельное внимание также следует уделить переводу географических названий, особенно когда речь идет о территориях, которые Китай исторически считает своими. Освоение Дальневосточного региона Российской империей и его дальнейший переход в состав Российской империи связаны с множеством территориальных споров и притязаний КНР на данные земли. В китайском языке до сих пор сохранились старые названия некоторых географических объектов и населенных пунктов, отличные от фонетического транскрибирования русских названий, в том числе для острова Сахалин 库页岛 [kùyèdǎo], городов – Хабаровск 伯力 [bólì], Благовещенск 海兰泡 [hǎilánpào], Владивосток 海参崴 [hǎishēnwǎi] и т.д. Причем для городов Хабаровск и Владивосток китайские наименования являются более привычными для жителей Китая, чем нормативные названия, основанные на фонетическом сходстве, однако, несмотря на распространенность названий, политически корректным будут являться только те, которые переведены с русского языка на китайский фонетическим способом.

Таким образом, для качественного перевода рекламных текстов переводчику не только необходимо владеть языком на высоком уровне, но также уметь подбирать подходящие стилистические средства в языке перевода, опираясь на культурные и языковые традиции Китая; необходимо учитывать весь ряд лингвистических и экстралингвистических факторов, которые могут способствовать либо препятствовать успешному коммуникативному и прагматическому воздействию на усредненного рецептора перевода. Кроме этого, обилие синонимичных наименований минералов и территориальные различия в их употреблении, как и политически корректный перевод географических названий, выступают специфическими трудностями при переводе рекламных текстов ювелирных компаний Дальневосточного региона России. Переводчику необходимо ознакомиться со специальной литературой на языке перевода, так как в общих словарях многие из терминов данной сферы отсутствуют.

Библиографический список

1. Рынок ювелирных изделий в России 2019. *РБК Магазин исследований*. Available at: https://marketing.rbc.ru/articles/11196/
2. Въездной турпоток из Китая в Россию. *Ростуризм*. Available at: https://www.russiatourism.ru/news/16090/
3. Лазарев В.А., Савченко Е.А. Специфика рекламных текстов и их переводов. *Наука и образование сегодня*. 2017; № 5 (16): 25 – 28.
4. 战斗民族的艺术. *Сервис QQ*. Available at: https://new.qq.com/rain/a/20190613A0JTF1
5. Морозов А.Ю. *Функциональная специфика рекламного текста*. Москва, 2009.
6. *Magerit*. Available at: https://www.mageritjoyas.com/history.php?lang=CH
7. Кошкин М.А. Синтаксис простых предложений с глагольным сказуемым в китайском языке. *Иностранные языки в высшей школе*. 2017; Выпуск 4 (43): 35 – 43.

References

1. Rynok yuvelirnyh izdelij v Rossii 2019. *RBK Magazin issledovanij*. Available at: https://marketing.rbc.ru/articles/11196/
2. V`ezdnoj turpotok iz Kitaya v Rossiyu. *Rosturizm*. Available at: https://www.russiatourism.ru/news/16090/
3. Lazarev V.A., Savchenko E.A. Specifika reklamnyh tekstov i ih perevodov. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2017; № 5 (16): 25 – 28.
4. 战斗民族的艺术. *Servis QQ*. Available at: https://new.qq.com/rain/a/20190613A0JTF1
5. Morozov A.Yu. *Funkcional'naya specifika reklamnogo teksta*. Moskva, 2009.
6. *Magerit*. Available at: https://www.mageritjoyas.com/history.php?lang=CH
7. Koshkin M.A. Sintaksis prostyh predlozhenij s glagol'nym skazuemym v kitajskom yazyke. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2017; Vypusk 4 (43): 35 – 43.

Статья поступила в редакцию 31.05.20

УДК 811.134.2.24 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00590

Shakhnazaryan V.M., *postgraduate, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia),*
E-mail: vlad_shakhov@mail.ru

FEATURES OF FUNCTIONING OF DIMINUTIVE CONSTRUCTIONS IN THE TERRITORIAL DIALECT OF THE MEXICAN NATIONAL VARIANT OF THE SPANISH LANGUAGE OF THE STATE QUINTANA ROO. The Spanish language of Latin American countries is characterized by the abundant use of words with diminutive suffixes. A lot of works of Russian and foreign linguists study this problem. In this paper the researcher discusses features of the functioning of these words in the Mexican state of Quintana Roo on the basis of data obtained during a scientific internship in the Quintana Roo University in the cities of Chetumal, Playa del Carmen, Cancun and Cozumel Island. The aim of this work is to identify dialectic differences in the usage of diminutive suffixes in comparison with the Castilian version of the Spanish language and the Mexican "standard". The object of the studying is the territorial dialect of the Mexican national variant of the Spanish language.

Key words: **Spanish, diminutive, territorial dialect, Mexican national variant of Spanish language, Quintana Roo state, Peninsula Yucatan.**

В.М. Шахназарян*, аспирант, Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов, г. Москва,*
E-mail: vlad_shakhov@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДИМИНУТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ЮКАТАНСКОМ ТЕРРИТОРИАЛЬНОМ ДИАЛЕКТЕ МЕКСИКАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА ШТАТА КИНТАНА-РОО

Испанскому языку стран Латинской Америки свойственно широкое использование слов с диминутивными суффиксами. Данной проблеме посвящено немало работ отечественных и зарубежных ученых-лингвистов. В представленной статье будут рассмотрены особенности функционирования данных слов на территории мексиканского штата Кинтана-Роо на материале данных, полученных в ходе научной стажировки в учебных корпусах Университета Кинтана-Роо в городах Четумаль, Плайя дель Кармен, Канкун и острова Косумель. Цель данной работы – выявить диалектные отличия использования уменьшительно-ласкательных суффиксов в юкатанском территориальном диалекте в сравнении с пиренейским и мексиканским «стандартами». Объектом исследования выступил юкатанский территориальный диалект мексиканского национального варианта испанского языка штата Кинтана-Роо.

Ключевые слова: **испанский язык, диминутив, территориальный диалект, мексиканский национальный вариант испанского языка, штат Кинтана-Роо, полуостров Юкатан.**

Изучение национальных вариантов испанского языка и территориальных диалектов внутри них вызывает особый интерес ученых-романистов в России и за рубежом на протяжении последних десятилетий. Ввиду большого внимания ученых к изучению диалектных различий в современной романистике разработаны методологические «маршруты» изысканий, которые позволили понять особенности лингвистического поведения жителей исследуемых регионов и установить их.

В научной традиции диалектологических исследований испанского языка «плодородной почвой» выступает изучение национальных вариантов стран Латинской Америки и их сравнение с испанским языком Иберийского полуострова.

Повышенный интерес представляет повсеместное использование диминутивных конструкций. Особо широко они применяются на территории некоторых стран Центральной и Южной Америки: Эквадора, Мексики, Боливии и Перу [1, с. 25 – 27].

Использование диминутивных конструкций, по мнению известного мексиканского лингвиста Х.М. Лопе Бланча (1991), является лингвистическим феноменом, который по своей сложности связан с различными лингвистическими и экстралингвистическими факторами, прослеживающимися на протяжении всей истории становления и развития испанского языка американского континента [2, с. 161 – 163].

Одним из оснований развития испанского языка в странах Латинской Америки была ситуация языкового контакта с множеством индейских языков доколумбового периода. Сочетание исторических и социокультурных факторов развития соседствующих языков образовало сложную «мозаику» лингвистических феноменов и характеристик испанского языка американского континента. Данные условия языкового «сосуществования» привели многих исследователей к выводам о том, что такие лингвистические феномены, как использование диминутивных конструкций, являются следствием языкового контакта с автохтонными языками континента [1, с. 68].

Как следствие, влияние субстрата на грамматику испанского языка является одной из самых дискуссионных тем в современной романистике. Большое количество лингвистических феноменов, которые отличают национальные варианты испанского языка стран американского континента от пиренейского «стандарта», выступают темой множества полемик, которые, с одной стороны, пытаются объяснить данные явления субстратом и адстратом индейских языков, с другой – естественным процессом эволюции испанского языка.

Чрезмерное использование диминутивных конструкций в испанском языке Мексики напрямую связывают с влиянием языка науатль. Аргументом индихенистов выступает обильное использование оценочных морфологических маркеров, особенно уменьшительно-ласкательных в обоих языках. К тому же были проведены параллели между суффиксом -ito в испанском языке и суффиксом -tzin (tli) языка науатль, который выполняет оценочную и диминутивную функцию [3, с. 40].

По мнению мексиканского лингвиста и историка Карлоса Р. Маргаина (1966), влияние языка науатль на испанский язык Пиренейского полуострова могло начаться во времена колонизации Мексики, в то время, когда индейские женщины растили и воспитывали детей конкистадоров и в общении с ними переводили морфологические и грамматические конструкции с языка науатль на испанский, включая оценочные и уменьшительно-ласкательные маркеры [4, с. 539].

В пиренейском национальном варианте испанского языка уменьшительно-ласкательные суффиксы используются преимущественно с существительными и прилагательными, им присуща формообразовательная функция, семантика слова не меняется. Однако в юкатанском территориальном диалекте испанского языка мексиканского штата Кинтана-Роо, согласно нашим исследованиям, наблюдается отличное функционирование диминутивных суффиксов.

К наиболее продуктивным суффиксам можно отнести следующие:

- -ito/ -ita, -itos/ -itas,
- -ico/ -ica, -icos/ -icas,
- -illo/ -illa, -illos/ -illas.

Важно отметить, что уменьшительно-ласкательные суффиксы иначе ведут себя в процессе словообразования. Так, например, они участвуют в образовании новых слов разных частей речи. С другой стороны, в отличие от других слово- и формообразовательных суффиксов, слова, которые они образуют, «остаются» в рамках одной грамматической категории, что «сближает» их с рефлексивными суффиксами. Однако в отличие от них диминутивные суффиксы являются исключительно формообразующими [5, с. 135].

Рассмотрим деривационную модель уменьшительно-ласкательных суффиксов в мексиканском национальном варианте испанского языка. В первую очередь они используются с:

существительными:

casa (дом) – casita, león (лев) – leoncito, carta (письмо) – cartica, ventana (окно) – ventanilla.

«¡Mira, qué **leoncito** tan mono!» (Смотри, какой забавный львенок) [Запись информантов].

«Esta es mi **casita**. No es grande pero muy linda.» (Это мой домик. Он небольшой, но очень милый) [Запись информантов].

прилагательными:

chico (маленький) – **chiquito**, lento (медленный) – **lentico**, espabilado (хитрый) – **espabiladillo**.

¡No seas tan **lentico**, Efra, date prisa! (Не будь таким медлительным, Эфра, поторопись!) [Запись информантов].

Chetumal es muy **chiquita**. (Четумаль – очень маленький) [Запись информантов].

наречиями:

ahora (сейчас) – **ahorita** (orita – форма более распространенная на территории штата Кинтана-Роо), cerca (близко) – **cerquita** (cerquitas по аналогии с наречием lejos (далеко)).

¿Vamos a mi casa? Está acá **cerquitas**. (Пойдем ко мне домой? Он тут близко) [Запись информантов].

Характерной чертой диминутивных конструкций в мексиканском национальном варианте испанского языка является то, что их использование строго определяется различными семантическими функциями. Ввиду того что образование уменьшительно-ласкательных конструкций является частью деривационного процесса в испанском языке, диминутивные суффиксы – это один из лингвистических «инструментов», который дает «свободу» выбора языковых единиц говорящему. По мнению мексиканского исследователя Анны М. Эскобар (2001), особенности их использования в разговорной речи регулируются прагматическим аспектом дискурса [6, с. 65].

Отличительной особенностью диминутивных конструкций в испанском языке штата Кинтана-Роо и Мексики в целом является не только присущая им экспрессивно-оценочная коннотация, но и наличие культурного и ментального кодов. Вслед за мексиканским лингвистом Ж. Рейносо Новедон (2001) мы выделим следующие группы уменьшительно-ласкательных конструкций на основе их грамматического значения:

– **количественные**:

1) объективно указывающие на размер: ***casita*** *(домик),* ***librito*** *(книжка),* ***cartica*** *(письмецо)* (единственное грамматическое значение, одинаково используемое во всех национальных вариантах испанского языка, в том числе в пиренейском [7, с. 218]);

2) субъективно указывающие на размер, объем, отрезок времени: ***cerquita*** *(близёхонько),* ***ahorita*** *(сейчас)*;

– **качественные** (могут иметь положительную и отрицательную коннотацию):

1) выражающие положительные эмоции: *¿Vlad, quieres mucho a tus* ***abuelitos****? (Влад, ты сильно любишь своих бабушек?) Doña* ***Aurorita****, pase, por favor (Мадам, Аврора, проходите, пожалуйста)* [Запись информантов].

2) выражающие негативные эмоции: *El* ***doctorito*** *la diagnosticó mal (Докторишка ее плохо обследовал)* [Запись информантов];

– **относительные** (наиболее субъективная форма оценки реалий, так как говорящий ставит перед собой цель манипулировать собеседником и дискурсом в целом):

1) выражающие иронию: *Tu mamá te preparó* ***enchiladitas*** *sin pollo, como a ti te gustan (Мама тебе приготовила энчиладиты без курицы, как они могут тебе нравиться?)* [10];

2) эвфемизирующие: *«Tu amigo es* ***borrachito****» (Твой друг – пьянчужка), «No lo vio, porque es* ***cieguita****» (Она его не увидела, потому что слепа)* [11];

3) выражающие уважение: *«****Diosito****, bendígale» (Боженька, благослови его), «¿****Merchantito*** *que va a llevar hoy?» (Покупатель, что будете брать сегодня?)* [12];

4) выражающие вежливое обращение: *«¿Le ponemos* ***salcita*** *a sus tacos?» (Добавить соус в Ваши такос?), «¿Me regala otro* ***cafecito****, por favor?» (Принесете мне еще один кофеек, пожалуйста?)* [8, с. 223 – 227].

Считаем нужным отметить, что данная классификация уменьшительно-ласкательных конструкций не в полной мере раскрывает их грамматическое и семантико-стилистическое значения. В ходе нашего исследования живого разговорного испанского языка на территории штата Кинтана-Роо выявлены единичные случаи использования диминутивных конструкций, отличные от вышеизложенной классификации.

Обратимся к примеру: диминутивные конструкции ***mijito*** / ***mijita*** *(мой сынок / моя доченька)* образованы путем сложения основ притяжательного местоимения ***mi*** *(мой/ моя*) и существительных ***hijito*** / ***hijita*** *(сынок / доченька)*, которые, в свою очередь, образовались от существительных ***hijo*** / ***hija*** *(сын / дочь)* суффиксальным способом. Данная уменьшительно-ласкательная конструкция широко используется в некоторых территориальных диалектах мексиканского национального варианта испанского языка.

– *Ay,* ***mijita****, ¿cómo vas a viajar tan lejos sola?*

– *Mamá, ¡no te preocupes, todo va a estar bien!* [Запись информантов].

(– Ах, доченька, как же ты поедешь одна так далеко?

– Мам, не волнуйся, все будет хорошо!)

Рассмотрим следующий пример.

Mamá: *Limpias tu cuarto, o no sales con tus amigos*.

Hijo: *Sí, má;* ***orita***.

Mamá: *Ningún orita:* ***¡orititita!*** [13].

Мама: «Уберешь свою комнату или не пойдешь гулять с друзьями».

Сын: «Да, ма, сейчас».

Мама: «Никаких сейчас! Сию секунду!»

Для понимания содержания данного минидиалога нужно расшифровать содержащийся в нем культурный код. Диминутивная конструкция **orita** образовалась от конструкции **ahorita** путем сокращения основы, которая, в свою очередь, образована от наречия **ahora** (сейчас). Под словом **orita** все участники коммуникации понимают – «никогда»: «*Orita vengo*» (Сейчас приду), «*Orita le llamo*» (Сейчас позвоню ему/ ей) [Запись информантов]. Так, для побуждения к действию при помощи двойной суффиксации образовалась императивная диминутивная конструкция: **orititita** (сейчас же, сию секунду).

Таким образом, согласно результатам нашего исследования, подобные конструкции с уменьшительно-ласкательными суффиксами целесообразно выделить в отдельную группу – **национально-культурные**.

Как справедливо отметила отечественный академик Н.М. Фирсова (2012), чрезмерное использование уменьшительно-ласкательных суффиксов свойственно, как правило, людям низших социальных слоев: «… подобный узус в ряде коммуникативных ситуаций как бы подчеркивает чувство приниженности, неполноценности говорящего, заискивания перед лицами, стоящими выше на социальной лестнице» [9, с. 127]. Наши наблюдения за языковым поведением жителей мексиканского штата Кинтана-Роо подтверждают эту гипотезу – чем выше уровень образования человека, тем более умеренно он использует подобные конструкции в разговорной речи.

Библиографический список

1. Dávila Garibi J.I. Posible influencia del náhuatl en el uso y abuso del diminutivo en el español de México. *Estudios de Cultura Náhuatl*. 1959; Vol. 1: 25 – 27.
2. Lope Blanch J.M. *Estudios sobre el español de México*. México: UNAM, 1991.
3. Jiménez Moreno W. *La transculturación lingüística hispano – indígena*. Santander: UIMP, 1965.
4. Margaín C.R. En torno a Malinche. *Cuaderno Hispanoamericano*. 1966; Vol. 204.
5. Real Academia Española. *Manual de la nueva gramática española*. Madrid: RAE, 2010.
6. Escobar A.M. Función semántica y pragmática del diminutivo en el español en contacto con quechua. *Nueva revista de filología hispánica*. 2001; Vol. 4 (68).
7. Aragonés L., Palencia R. *Gramática de uso del español. Teoría y práctica*. Madrid: SM Ele, 2009.
8. Reynoso Novedón J. *Los diminutivos en el español. Un estudio de dialectología comparada*. México: UNAM, 2001.
9. Фирсова Н.М. *Испанский язык и культура в испаноязычных странах*. Москва, 2012.
10. *Большой испанско-русский словарь: Латинская Америка*. Под редакцией Н.М. Фирсовой. Москва, 2011.
11. *Diccionario de americanismos*. Available at: https://www.asale.org/recursos/diccionarios/damer
12. *Diccionario del español de México.* Available at: https://dem.colmex.mx/Inicio
13. *Diccionario de Real Academia española*. Available at: https://dle.rae.es/

References

1. Dávila Garibi J.I. Posible influencia del náhuatl en el uso y abuso del diminutivo en el español de México. *Estudios de Cultura Náhuatl*. 1959; Vol. 1: 25 – 27.
2. Lope Blanch J.M. *Estudios sobre el español de México*. México: UNAM, 1991.
3. Jiménez Moreno W. *La transculturación lingüística hispano – indígena*. Santander: UIMP, 1965.
4. Margaín C.R. En torno a Malinche. *Cuaderno Hispanoamericano*. 1966; Vol. 204.
5. Real Academia Española. *Manual de la nueva gramática española*. Madrid: RAE, 2010.
6. Escobar A.M. Función semántica y pragmática del diminutivo en el español en contacto con quechua. *Nueva revista de filología hispánica*. 2001; Vol. 4 (68).
7. Aragonés L., Palencia R. *Gramática de uso del español. Teoría y práctica*. Madrid: SM Ele, 2009.
8. Reynoso Novedón J. *Los diminutivos en el español. Un estudio de dialectología comparada*. México: UNAM, 2001.
9. Firsova N.M. *Ispanskij yazyk i kul'tura v ispanoyazychnyh stranah*. Moskva, 2012.
10. *Bol'shoj ispansko-russkij slovar': Latinskaya Amerika*. Pod redakciej N.M. Firsovoj. Moskva, 2011.
11. *Diccionario de americanismos*. Available at: https://www.asale.org/recursos/diccionarios/damer
12. *Diccionario del español de México.* Available at: https://dem.colmex.mx/Inicio
13. *Diccionario de Real Academia española*. Available at: https://dle.rae.es/

Статья поступила в редакцию 09.04.20

УДК 811.111 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00591

***Shustova S.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Linguistics and Translation Department, Perm State University (Perm, Russia), E-mail: lanaschust@mail.ru*
***Khorosheva N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Linguistics and Translation Department, Perm State University (Perm, Russia), E-mail: romanphyl@gmail.com*
***Arekeeva Yu.E.**, teaching assistant, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), E-mail: izh4yu@gmail.com*

PAREMIOLOGICAL TRANSFORMANTS AS THE MEANS OF EXPANSION OF PAREMIOLOGICAL SPACE. The article discusses issues of variability and modifications of paremiological units in the German language. The authors focus on paremiological transformants that expand the boundaries of the paremiological space and provide relevant material for specialists working on the problems of discourse analysis, since the scope of these units is media, art, and religious discourses. Religious discourse acts as a source of the transformants that are studied in the proposed material. The article analyzes aspects related to the structural and semantic organization of paremiological transformants. Unlike paremias, paremiological transformants are dependent on the situation since the modification is realised in a certain context; these units act as one of the means in the language game. Transformation of paremias is due to their active use by native speakers. The task of the article is to analyze the functioning of paremiological transformants.

Key words: **phraseological biblicalism, paremiological transformant, paremiological space, transformation, variability.**

***С.В. Шустова,** д-р филол. наук, проф., Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: lanaschust@mail.ru*
***Н.В. Хорошева,** канд. филол. наук, доц., Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: romanphyl@gmail.com*
***Ю.Е. Арекеева,** асс., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, E-mail: izh4yu@gmail.com*

ПАРЕМИЙНЫЕ ТРАНСФОРМАНТЫ КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматриваются вопросы вариативности и модификаций паремиологических единиц немецкого языка. В фокусе внимания авторов находятся паремийные трансформанты, способствующие расширению границ паремиологического пространства и представляющие актуальный материал для изучения специалистами, занимающимися проблемами анализа дискурса, так как сферой функционирования данных единиц являются, прежде всего, медийный, художественный, религиозный дискурсы. Религиозный дискурс выступает как источник возникновения трансформантов, которые рассматриваются в предлагаемом материале. В статье анализируются аспекты, касающиеся структурной и смысловой организации паремийных трансформантов. В отличие от паремий паремийные трансформанты зависимы от ситуации употребления, поскольку модификация актуализируется в определенном контексте, данные единицы выступают в качестве одного из средств в языковой игре. Трансформации паремий обусловлены их активным употреблением носителями языка. Целью статьи является анализ функционирования паремиологических единиц – паремийных трансформантов.

Ключевые слова: **фразеологический библеизм, паремийный трансформант, паремиологическое пространство, трансформация, вариативность.**

Не вызывает никакого сомнения тот факт, что Библия играет чрезвычайно важную роль в наше время. Оставив в стороне богословские суждения и христианские заповеди, обратимся к Библии как к памятнику культуры, который до сих пор является источником вдохновения деятелей культуры и искусства, а также для научного творчества ученых. Библия является источником порождения паремий и, как следствие, паремийных трансформантов, афоризмов, которые являют собой результат устного народного творчества. Паремиологические трансформанты представляют в обобщенном виде опыт народа, который связан непосредственно с его социальной практикой.

Паремиологи исследуют разные грани единиц паремиологического пространства [1 – 6]. Паремиологические единицы можно рассматривать как минитексты, представляющие определенные воззрения, реализующие свой функционально-прагматический потенциал в конкретной ситуации. Актуализируемый в паремиологических единицах паремический смысл фиксирует закономерность, традицию, устои, принцип, положение дел, опыт.

Паремии имеют относительную независимость значений от контекста употребления и способны сохранять «прозрачность» внутренней формы высказывания в условиях разных событийных фонов. Живое употребление языковых единиц стимулирует их варьируемость. Все единицы языка представлены в виде множества вариантов, это обусловлено присущим им свойством «экземплярности». Каждая единица существует в виде множества экземпляров, оставаясь при этом собой. Само бытие отдельной единицы языка есть её варьирование, сосуществование множества ее вариантов [7; 8].

Паремиологический фонд представляет собой совокупность различных по времени происхождения и степени востребованности в современной речевой практике народных изречений, <…> объединенных рядом специфических признаков [8, с. 244]. Текст паремии фиксирует достаточно сложную форму человеческого мышления <…>, где предстают в образно-символическом моделировании и оценочном комментарии типическая жизненная ситуация или сущностные отношения между людьми [9, с. 152].

Паремии: 1) связаны с народным миропониманием и мировидением; в этой связи гносеологический смысл выступает ведущим свойством; 2) вторичный языковой знак; 3) замкнутая устойчивая фраза; 4) маркер прототипической ситуации; 5) лаконичное, метафорическое выражение исходного знания [10, с. 24; 11, с. 3].

Паремии имеют относительную независимость значений от контекста употребления и способны сохранять «прозрачность» внутренней формы высказывания в условиях разных событийных фонов; в паремиях отсутствует конкретное лицо, осуществляемое действие, и указание на время этого действия; паремии выступают в качестве средства в языковой игре [12; 13; 14; 15, с. 44].

К. Ажеж указывает на необходимость учета вариативного потенциала языковых единиц в разных языках. Эта мысль была высказана в отношении концепции Ф. де Соссюра и Н.А. Хомского, подвергая их критике за попытку и того, и другого создать гомогенный объект науки: «… после устранения индивидуальных вариантов остается один лишь код, общий для всех членов одной и той же языковой общности». Мы разделяем позицию К. Ажежа относительно того, что «тексты – это конечные результаты, и их нельзя отделить от того, результатом чего они являются, – от кода. И наоборот, код находит свое проявление в оперативной деятельности человека филологического. Именно в ней код конституируется как таковой в ходе истории, и причина его периодических изменений кроется в самом его использовании» [16, с. 216 – 217].

В. Мидер вводит понятие Antisprichwörter (антипословицы) как единицы, в трансформированном варианте представляющие узуальные пословицы или афоризмы. Изучаемые авторами фразеологические библеизмы – афоризмы первоначально зафиксированы в Библии и функционируют в современном языке в самых разнообразных жанрах: в качестве слоганов в рекламном дискурсе, при этом такие слоганы вызывают больше доверия в качестве заголовков статей в медийном дискурсе, заголовков в художественном дискурсе со смысловыми модификациями и лексическими заменами:

Am Anfang war der Humor. Der bairische Urbibel (Fritz Fenzl, Pfaffenhofen, 1994);

Am Anfang war die Unterhose (Rossan Campo, Zwei Romane in einem Band. München, 1996);

Am Anfang war die Panne. Wie Alex Fleming Penicillin entdeckte (Die Zeit, № 14, 5. April, 1996);

Am Anfang war der Seitensprung (Amelie Fried, Am Anfang war der Seitensprung. Roman, Hamburg, 1988);

Am Anfang war die Windel (Edda Helmke, Am Anfang war die Windel. Roman, München, 1998);

Unser täglich Benzin … (Aloys Behler, Unser täglich Benzin… Der Mineralölpreis steigt und steigt, Die Zeit, № 48, 28. November 1980);

Unsere täglich Pillen gib uns heute (Heinrich Korte, Unsere täglich Pillen gib uns heute … Humor ist doch die beste Medizin, München, 1992);

Unser täglich Brötchen gib uns heute (Rudi Czerwenka, Unser täglich Brötchen gib uns heute. Der Clasem Clan, Rostock, 2006);

Unsern täglichen Rekord gib uns heute (Claudius Babst, Unsern täglichen Rekord gib uns heute. Sportliche Hochleistung als Fetisch oder Die wahre Form der Sebstverwirklichung, Die Weltwoche № 24, 14. Juli, 1984) (здесь и далее все примеры приведены из [17]).

Модифицированные варианты паремиологических единиц мы называем паремийными трансформантами и обращаем внимание на тот факт, что ассоциативная связь при этом сохраняется. Речь идет о сохранении прототипической формальной (структурной) и смысловой (содержательной) структуры новой единицы. Паремийные трансформанты могут демонстрировать ироничный контекст, гротескный, порой даже абсурдный:

Im Anfang war der Schock (Horst Rademacher, Im Anfang war der Schock. Wie enstand das Sonnensystem? Computermodelle, Meteoriten und ein Flug zum Kometen Halley sollen Aufklärung bringen. Die Zeit № 36, 5. September);

Im Anfang war die Kuh (Fritz Steinbock, Im Anfang war die Kuh. Kurze Geschichte von Göttern und Menschen, 2011);

Im Anfang war der Mord (Elizabeth George, Im Anfang war der Mord. Die spannendsten Kurzgeschichten von den besten Kriminaklautorinnen der Welt, München, 2012);

Am Anfang war die Bombe (Jolanda Hochberg, Am Anfang war die Bombe. Roman, Berlin, 2001).

В качестве средств трансформации выступают игра слов, гиперболизация, пояснения, искажения:

Am Anfang war das Wort → Am Anfang war das Wort, am Ende war es fort;

Im Anfang war das Wort → Im Anfang war das Wort. Aber es ist noch kein Ende abzusehen;

Am Anfang war das Wort → Am Anfang war das Wort – am Anfang vom Ende;

Im Anfang war das Wort → Im Anfang war das Wort, Gott also war das Vorwort, und das muss er geblieben sein.

«Действительная жизнь слова … совершается в речи. … слово в речи каждый раз соответствует одному акту мысли, …» [18, с. 3]. Трансформации актуализируются заменами, опущением компонентов, сокращением или расширением (структурное, смысловое), введением отрицаний, перифразами и т.д. Однако их устойчивость сохраняется, если остается соотнесенность с исходной формой (см., например, [19]). Анализ паремийных трансформантов демонстрирует следующие трансформации.

1. Лексическая замена + синтаксическое расширение:

Historia in nuce. – Die ernsthafte Parodie, die ich hörte, ist diese: “Im Anfang war der Unsinn, und der Unsinn war, bei Gott! Und Gott (göttlich) war der Unsinn;

Am Anfang war der Chaos. Es hat uns wieder;

Es ist nur zu hoffen, dass am Anfang die Tat war und nicht der Täter.

2. Синтаксическое расширение:

Im Anfang war das Wort – dann kam das Schweigen;

Im Anfang war das Wort. Aber es ist noch kein Ende abzusehen;

Am Anfang war das Wort, am Ende war es fort;

“Auge um Auge, Zahn um Zahn”. Das ist wenig subtil.

3. Синтаксическое расширение, изменение коммуникативной перспективы предложения:

Am Anfang war das Wort. War es das richtige?;

Am Anfang war das Wort. Und vor dem Anfang?

4. Лексическая замена:

Am Anfang war das Wortspiel;

Am Anfang war die Untat;

Am Anfang war der Humor;

Am Anfang war die Faulheit;

Am Anfang war die Pause;

Am Anfang war die Idee;

Am Anfang war die Windel;

Glasauge um Glasauge, Stiftzahn um Stiftzahn;

statistiker: auge um auge, zahl um zahl;

Auge um Auge, Zahnersatz um Zahnersatz;

Auge um Auge, Wort für Wort.

5. Смысловое расширение:

Am Anfang war das letzte Wort;

Auge um Auge, Zahn um Zahn – Geschenk um Geschenk.

6. Редуцирование синтаксической структуры:

Auge um Auge (Werbung für Max Factor in *Frau*);

Zahn um Zahn (Karikaturen).

7. Синтаксическое расширение + изменение модальности предложения:

Im Anfang war vielleicht das Wort, am Ende der wie gefallene Engel sich überstürzende Wortschwall.

8. Лексическая замена + синтаксическое расширение + смысловое расширение:

Am Anfang war die Stille, dann kam das Wort, gleich darauf das Geschwätz – und zum Schluß wieder das Schweigen;

Am Anfang war das Kunst – die ersten Schritte des Menschen.

9. Лексическая антонимическая замена:

Am Anfang war das Wortlose.

10. Лексическая замена + смысловое расширение:

Am Anfang war die Phrase – am Ende dann die Werbung;

Oktiberfest: Auge um Auge – Krug um Krug.

Таким образом, наблюдая за возникновением, функционированием, трансформацией паремиологических единиц, фразеологических библеизмов, мы понимаем, что эти единицы становятся для нас лингвистическим отражением жизненного опыта этноса, его мировоззрения, поскольку являются своего рода «слепком» этнокультуры и этноязыкового сознания. В связи с тем, что паремийные трансформанты представляют результат контекстуального переосмысления паремии-прототипа, афоризма или фразеологизма-прототипа, они входят в паремиологическое пространство языка, обогащая его новыми оттенками и значениями.

Библиографический список

1. Антонова О.Н. *Функциональные свойства паремий – трансформов в англоязычном публицистическом дискурсе*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2012.
2. Вальтер Х., Мокиенко В.М. *Антипословицы русского народа*. Санкт-Петербург: Нева, 2005.
3. Гнедаш С.И. *Провербиальные трансформанты в функциональном стиле прессы и публицистике (на материале немецкой прессы ФРГ)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2005.
4. Ошева Е.А. *Паремиологическое пространство: лингвокультурная специфика (на материале русского и английского языков):* монография. Пермь: НП ВПО «Прикамский социальный институт», 2013.
5. Шубина Э.Л., Шитикова А.В. Варианты и трансформанты немецких пословиц в прессе. *Вестник Тюменского государственного университета.* Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015; Т. 1, № 4 (4): 22 – 30.
6. Mieder W. Sprichwörter sind die Überbleibsel verschollener Aphoristiker. *Слово во времени и пространстве*. Санкт-Петербург: Фолио-Пресс, 2000: 468 − 487.
7. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. Москва: «Большая Российская энциклопедия», 1998.
8. Ажеж К. *Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки*. Перевод с французского. Москва: Едиториал УРСС, 2008.
9. Подюков И.А. Семиотический аспект текста паремии. *Лингвистические и эстетические аспекты анализа текста*. Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 1999: 152 – 158.
10. Воропаева В.А. *Сопоставительная характеристика английских, немецких и русских паремий и фразеологизмов, выражающих толерантность*. Диссертация … кандидата филологических наук, Тамбов, 2007.
11. Савенкова Л.Б. *Русские паремии как функционирующая система*. Автореферат … доктора филологических наук. Ростов-на-Дону, 2002.
12. Алефиренко Н.А., Семененко Н.Н. *Фразеология и паремиология*: учебное пособие. Москва: Флинта, Наука, 2009.
13. Бутакова А.Д. *Семантические парадоксы в условиях языковой игры*. Диссертация … кандидата филологических наук. Волгоград, 2014.
14. Горбань И.В. *Роль паремий в речевых актах (на материале языка русской художественной литературы)*. Автореферат … кандидата филологических наук. Саратов, 2010.
15. Тарланов З.К. *Русские пословицы: синтаксис и поэтика*. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 1999.
16. Ажеж К. *Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки*. Перевод с французского. Москва: Едиториал УРСС, 2008.
17. Mieder W. “*Wer andern eine Grube gräbt …”. Sprichwörtliches aus der Bibel in moderener Literatur, Medien und Karikaturen. Mit 128 Abbildungen*. Wien: Praesens Verlag. 2014.
18. Потебня А.А. *Слово и предложение: Введение в теорию*. Москва: КРАСАНД, 2010.
19. Абреимова Г.Н. Субституции компонентов ФЕ как один из приемов неофразеологизации в русской поэзии. *Проблемы семантики языковых единиц в контексте культуры (лингвистический и лингвометодический аспекты:* Международная научно-практическая конференция. Москва: ООО «Издательство Элпис», 2006: 162 – 165.

References

1. Antonova O.N. *Funkcional’nye svojstva paremij – transformov v angloyazychnom publicisticheskom diskurse*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
2. Val’ter H., Mokienko V.M. *Antiposlovicy russkogo naroda*. Sankt-Peterburg: Neva, 2005.
3. Gnedash S.I. *Proverbial’nye transformanty v funkcional’nom stile pressy i publicistike (na materiale nemeckoj pressy FRG)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
4. Osheva E.A. *Paremiologicheskoe prostranstvo: lingvokul’turnaya specifika (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov):* monografiya. Perm’: NP VPO «Prikamskij social’nyj institut», 2013.

5. Shubina `E.L., Shitikova A.V. Varianty i transformanty nemeckih poslovic v presse. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta.* Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2015; T. 1, № 4 (4): 22 – 30.
6. Mieder W. Sprichwörter sind die Überbleibsel verschollener Aphoristiker. *Slovo vo vremeni i prostranstve*. Sankt-Peterburg: Folio-Press, 2000: 468 – 487.
7. *Yazykoznanie. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: «Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya», 1998.
8. Azhezh K. *Chelovek govoryaschij. Vklad lingvistiki v gumanitarnye nauki*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Editorial URSS, 2008.
9. Podyukov I.A. Semioticheskij aspekt teksta paremii. *Lingvisticheskie i `esteticheskie aspekty analiza teksta*. Solikamsk: Solikamskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 1999: 152 – 158.
10. Voropaeva V.A. *Sopostavitel'naya harakteristika anglijskih, nemeckih i russkih paremij i frazeologizmov, vyrazhayuschih tolerantnost'*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk, Tambov, 2007.
11. Savenkova L.B. *Russkie paremii kak funkcioniruyuschaya sistema*. Avtoreferat … doktora filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2002.
12. Alefirenko N.A., Semenenko N.N. *Frazeologiya i paremiologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, Nauka, 2009.
13. Butakova A.D. *Semanticheskie paradoksy v usloviyah yazykovoj igry*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2014.
14. Gorban' I.V. *Rol' paremij v rechevyh aktah (na materiale yazyka russkoj hudozhestvennoj literatury)*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2010.
15. Tarlanov Z.K. *Russkie poslovicy: sintaksis i po`etika.* Petrozavodsk: Petrozavodskij gosudarstvennyj universitet, 1999.
16. Azhezh K. *Chelovek govoryaschij. Vklad lingvistiki v gumanitarnye nauki*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Editorial URSS, 2008.
17. Mieder W. *"Wer andern eine Grube gräbt …". Sprichwörtliches aus der Bibel in moderener Literatur, Medien und Karikaturen. Mit 128 Abbildungen*. Wien: Praesens Verlag. 2014.
18. Potebnya A.A. *Slovo i predlozhenie: Vvedenie v teoriyu*. Moskva: KRASAND, 2010.
19. Abreimova G.N. Substitucii komponentov FE kak odin iz priemov neofrazeologizacii v russkoj po`ezii. *Problemy semantiki yazykovyh edinic v kontekste kul'tury (lingvisticheskij i lingvometodicheskij aspekty:* Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Moskva: OOO «Izdatel'stvo `Elpis», 2006: 162 – 165.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00592

Ianchenko Ya.M., *postgraduate, Department of Germanic Languages Theory and Intercultural Communication, School of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: yanchenko.ya.m@gmail.com*

HISTORY OF STUDIES OF HIP-HOP DISCOURSE IN FOREIGN AND RUSSIAN LINGUISTICS. The article provides an overview of the scientific research of hip-hop and hip-hop discourse in foreign and Russian science from the perspective of such scientific areas as history, ethnography, feminist aspects, cultural studies and linguistics. Hip-hop is most widely studied in the scientific field of the United States, because the movement originated there. In Russian science hip-hop is more represented in cultural studies, where its status as a subculture, post-subculture, or open cultural form is considered. There is practically no research of this genre in Russian linguistics. The article discusses the main features of hip-hop discourse highlighted by Russian and American researchers which in the author's opinion need to be supplemented and deepened.

Key words: **hip-hop, hip-hop discourse, feminist studies, song discourse.**

Я.М. Янченко, *аспирант, Институт филологии и языковой коммуникации, Сибирский Федеральный Университет, г. Красноярск, E-mail: yanchenko.ya.m@gmail.com*

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ХИП-ХОП ДИСКУРСА В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

В статье дается обзор научных исследований хип-хопа и хип-хоп дискурса в зарубежной и российской науке с позиции таких научных направлений, как история, этнография, феминистические аспекты, культурология и лингвистика. Наиболее широко хип-хоп изучен в научной сфере США, т.к. там зародилось рассматриваемое движение. В отечественной науке хип-хоп больше представлен в культурологических работах, где рассматривается его статус как субкультуры, постсубкультуры или открытой культурной формы. В российской лингвистике исследований данного жанра практически нет. В статье рассматриваются основные черты хип-хоп дискурса, выделенные российскими и американскими исследователями, которые, по мнению автора, необходимо дополнить и углубить.

Ключевые слова: **хип-хоп, хип-хоп дискурс, феминистские исследования, песенный дискурс.**

В настоящее время культура хип-хопа пользуется популярностью во всем мире. Зародившись в США, к середине 2010-х гг. она распространилась по разным странам, где по-своему ассимилировалась и обрела свои специфические национальные черты. Несмотря на такой локализированный характер, аутентичные американские идеи хип-хопа остаются базовыми и фундаментальными для представителей любых национальностей. Кроме того, на современном этапе развития культуры американское художественное сообщество является наиболее влиятельным и популярным, что отражается в стилях определенной страны. По этим причинам изучение хип-хоп дискурса США представляет особую актуальность.

В связи с тем, что хип-хоп является довольно молодым направлением культуры (1980-е гг.), в научной сфере существует не так много работ, раскрывающих определенные аспекты изучаемой культурной формы. Тем не менее стоит отметить, что в зарубежной науке (особенно в США) хип-хоп представлен значительно шире, чем в российской. Проблемой хип-хопа преимущественно занимаются такие области науки, как культурология, история, этнография, музыковедение, педагогика, феминистские исследования и лингвистика.

Хип-хоп активно изучается в рамках культурологии. Одной из первых монографий, посвященных изучаемому феномену, считается *Black Noise: Rap Music and Black Culture in Contemporary America* [1]. В ней описывается история жанра, с междисциплинарной позиции доказывается важная роль языка в анализе музыки и культурного контекста. В последующих академических работах данное направление изучалось с социально исторической и политической точек зрения.

Наиболее значимыми классическими трудами в сфере анализа хип-хопа в зарубежной науке считаются *The Hip-Hop Generation: Young Blacks and the Crisis in African American Culture* [2] и *Can't Stop, Won't Stop: A History of the Hip-Hop Generation* [3], основной акцент в них делается на участниках дискурса. В монографии *Hip Hop Matters* [4] исследуется социальная и политическая ситуации формирования хип-хопа как культурного направления. Кроме того, прослеживается актуальность изучаемой культуры в рамках этнографии: в начале века был опубликован ряд этнографических работ (*The Real Hiphop: Battling for Knowledge, Power, and Respect in the LA Underground* [5] *Thug Life: Race, Gender, and the Meaning of Hip Hop* [6] и *The Hip-Hop Generation Fights Back: Youth, Activism, and Post-Civil Rights Politics* [7].

Важно также отметить актуальность изучения хип-хопа с позиции феминистских исследований. Так, работа Джоаны Морган *When Chickenheads Come Home to Roost: A Hip-Hop Feminist Breaks It Down* [8] считается фундаментом всех последующих трудов в этой области. Например, монография Гвендалин Пью *Check It While I Wreck It: Black Womanhood, Hip-Hop Culture, and the Public Sphere* (2004) посвящена изучению возможностей реализации женщин-артистов в рэп-музыке [9]. В свою очередь, в работе *Pimps Up, Hoes Down: Hip Hop's Hold on Young Black Women* (2008) доказывается гипотеза о процветании сексизма, расизма и мизогинии в текстах хип-хоп культуры [10].

В российской науке хип-хоп изучен менее широко. Первые исследования данного музыкального жанра начали появляться только в 21 веке. Наиболее заинтересованная в данной проблематике область науки – культурология. В рамках данного научного направления его трактуют как молодежную субкультуру [11, 12, 13], протестное движение [13, 14], музыкальный стиль [15, 16], направление искусства [17, 18]. Тем не менее представленные определения не исключают друг друга. В своей совокупности они показывают, что хип-хоп – это комплексное направление культуры, зародившиеся в 1970-х годах в неблагополучной среде бедных районов Нью-Йорка и включающее в себя несколько элементов (музыкально-поэтический, танцевальный и визуальный).

Хип-хоп представляет собой отдельную субкультуру. Это объясняется, прежде всего, тем, что она следует основным чертам молодежной субкультуры, к которым относятся своеобразный стиль жизни и поведения; специфические нормы и ценности, приводящие участников к следованию нонконформизму; особая атрибутика и стиль одежды, которые разграничивают «своих» и «чужих»; нали-

чие своего центра, генерирующего идеи субкультуры (в хип-хопе это популярные исполнители, транслирующие определенные ценности в творчестве) [19].

Тем не менее некоторые ученые высказывают мнение, что на современной постмодернистской стадии развития субкультур хип-хоп выступает как постсубкультурное образование. При таком подходе хип-хоп определяется как-«динамическое, циклически развивающееся, гедонистически направленное субкультурное явление, взаимодействующее с мейнстримом и не носящее антисоциальный характер» [14, с. 10].

Л.И. Мельник утверждает, что хип-хоп соответствует основным характеристикам массовой культуры, но в то же время он «обнаруживает стремление к преодолению обезличивания и омассовления; декларирует реальное мировосприятие и мироотражение, предлагая виды «живой» активности как альтернативу виртуальной; обозначает способы интерактивности, отличные от постмодернистского мировоззрения с его смысловым и иерархическим несоответствием ценностно-нормативной системе культуры традиционной» [11, с. 9].

С другой точки зрения, возникает вопрос о характеристиках участника субкультуры. В основе данной проблемы лежит наблюдение о том, что иногда музыкальные предпочтения не ограничиваются одним жанром и не соответствуют образу жизни и системе ценностей слушателей. Это дает основание рассматривать хип-хоп как открытую культурную формацию, которая содержит в себе потенциал к изменениям и объединению с другими культурными формами [13]. Данный жанр свободно интегрируется в музыкальные практики массовой культуры и не противостоит, а успешно сотрудничает с мейнстримом (основной культурой). Из этого следует, что хип-хоп носит двойственный характер: с одной стороны, это обособленное сообщество, с другой – открытая культурная форма.

Многие аспекты дискурса хип-хопа, или рэп-музыки в отличие от рок дискурса и дискурса поп-музыки (популярной) до сих пор не получили достаточного освещения. Так, нет общепринятого определения исследуемого понятия, не обозначены его специфика, лингвостилистические, лингвокультурные особенности, не дана жанровая характеристика. Исследования хип-хоп дискурса в рамках российской лингвистики представлены в работах А.В. Богданова (2007 г.), Л.Г. Дуняшевой (2012 г.) и А.А. Колесникова (2016 г.). Тем не менее и в зарубежной, и в отечественной науке описаны основные особенности языковой организации участников культуры. Многие ученые утверждают, что язык хип-хопа основан на афроамериканском английском языке (*African-American Vernacular English*) [15; 16; 20]. Американский лингвист С. Катлер, в свою очередь, утверждает, что язык хип-хопа настолько глобален, что заимствует языковые особенности у других форм английского языка (особенно на уровне лексики и фонетики). Однако многие грамматические конструкции, употребляемые представителями хип-хоп культуры, основаны на структурах афроамериканского английского [21].

Большинство исследователей выделяют следующие особенности песенного дискурса, которые также применимы к дискурсу хип-хопа:

- диалогичность [16; 20; 22; 23] как направленность текста хип-хоп дискурса от автора / исполнителя к слушателю;
- интертекстуальность [24], которая проявляется в схожей структуре песен (куплет – припев); общей тематике (конфликты, наркотики, секс, оружие, предметы роскоши); наличии большого количества прецедентных феноменов, эдлибов (англ. ad-lib от лат. ad libitum – «по желанию»);
- креолизованность [16; 23; 24], т.е. двойственная природа, единство вербального и невербального компонентов, лингвистической и экстралингвистической составляющих (вербальный, мелодический, визуальный компоненты);
- две модели хронотопа дискурса представителей хип-хоп культуры: непосредственная (*face-to-face*) и опосредованная (*distant*). Опосредованная модель определяется признаком отсутствия контакта между участниками коммуникации. В рамках этой модели дискурса время и место не выступают значимыми особенностями (например, прослушивание песен в отсутствии музыкантов). В рамках непосредственной модели хронотоп хип-хоп дискурса четко очерчен (концерты, участие в различных мероприятиях).

Кроме того, хип-хоп дискурс имеет специфичные черты, не характерные для других жанров песенного дискурса. Хип-хоп дискурс глубоко аксиологичен и субъективен. Он интерпретирует ценности и антиценности изучаемой субкультуры через специфические образы, стиль жизни, своеобразие мироощущения [16]. Цель исследуемого дискурса заключается в донесении до слушающего мыслей автора/исполнителя и в эмоциональном воздействии на него.

Хип-хоп является универсальной интернациональной коммуникативной системой, возникновение которой обусловлено процессами глобализации и интенсивной межкультурной коммуникации [13]. Например, определенное количество слов (*cash, to be high, dance, weed* и др.), используемых в хип-хоп дискурсе, известно слушателям, не знающим английский язык.

Таким образом, в зарубежной науке хип-хоп дискурс освещен с разных позиций: истории, этнографии, феминистических аспектов, культурологии и лингвистики. В лингвистике исследований, посвящённых данному типу дискурса, практически нет. Обзор существующих работ показал, что можно выделить основные черты хип-хоп дискурса, число и освещенность которых не представляется полными и учитывающими всю его специфику. Это обусловливает необходимость проведения комплексного исследования хип-хоп дискурса с точки зрения социологических, лингвокультурологических и когнитивных аспектов, что, в свою очередь, позволит описать хип-хоп дискурс как особое концептуальное пространство, в основе которого лежит система ценностей отдельной широко распространенной субкультуры.

Библиографический список

1. Rose T. Black Noise: *Rap Music and Black Culture in Contemporary America*. Middletown, CT: Wesleyan UP, 1994.
2. Kitwana B. *The Hip Hop Generation: Young Blacks and the Crisis in African American Culture*. Basic Civitas, 2002.
3. Chang J. *Can't Stop, Won't Stop: A History of the Hip-Hop Generation*. St. Martin's Press, 2005.
4. Watkins S. C. *Hip Hop Matters: Politics, Pop Culture, and the Struggle for the Soul of a Movement*. Boston: Beacon, 2006.
5. Morgan M. *The Real Hiphop: Battling For Knowledge, Power, And Respect In The La Underground*. Duke University Press, 2009.
6. Jeffrey M. *Thug Life: Race, Gender, and the Meaning of Hip-Hop*. University of Chicago Press, 2011.
7. Clay A. *The Hip-Hop Generation Fights Back: Youth, Activism and Post-Civil Rights Politics*. NYU Press; 2012.
8. Morgan J. *When Chickenheads Come Home to Roost: A Hip-Hop Feminest Breaks It Down*. Simon and Schuster, 2000.
9. Pough G. *Check it While I Wreck it: Black Womanhood, Hip-hop Culture, and the Public Sphere*. UPNE, 2004.
10. Sharpley-Whiting D. *Pimps Up, Ho's Down: Hip Hop's Hold on Young Black Women*. NYU Press, 2008.
11. Мельник Л.И. *Особенности молодёжных субкультур на примере хип-хопа.* Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Ростов-на-Дону, 2007.
12. Кожелупенко Т.П. *Сленг как средство субкультурного кодирования в современных американских и русских рэп текстах*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2009.
13. Иванов С.В. *Феномен российского хип хопа: смыслообразование в контексте культурного взаимодействия*. Диссертация … кандидата культурологии. Москва, 2012.
14. Жаркова М.А. *Молодёжный субпоток: особенности формирования, функционирования и трансформации в современном российском обществе: на примере флешмоба города Казани*. Автореферат диссертации … кандидата социологических наук. Казань, 2013.
15. Богданов А.В. *Лингвокультурные характеристики афроамериканского рэп-дискурса*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2007.
16. Дуняшева Л.Г. *Лингвокультурные особенности конструирования гендера в афроамериканском песенном дискурсе: на материале жанров блюз и рэп*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2012.
17. Штепа В.В. *Динамика субкультуры граффити в современной России.* Автореферат диссертации … кандидата культурологии. Москва, 2010.
18. Цыгина Н.А. *Уличное искусство в контексте современной визуальной культуры.* Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. Москва, 2015.
19. Левикова С.И. *Молодежная субкультура*. Москва, 2004.
20. Колесников А.А. *Лингвистические особенности языка представителей хип-хоп культуры.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2016.
21. Cutler C.A. *Hip-Hop language in sociolinguistics and beyond*. Language and Linguistics Compass. 2007: 519 – 538.
22. Кучукова Л.П. *Грамматическая характеристика народно-песенного лирического дискурса (на материале немецких и русских внеобрядовых голосовых песен)*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тверь, 2004.
23. Плотницкий Ю.Е. *Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Самара, 2005.
24. Шевченко О.В. *Лингвосемиотика молодежного песенного дискурса (на материале английского языка*). Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2009.

References

1. Rose T. Black Noise: *Rap Music and Black Culture in Contemporary America*. Middletown, CT: Wesleyan UP, 1994.
2. Kitwana B. *The Hip Hop Generation: Young Blacks and the Crisis in African American Culture*. Basic Civitas, 2002.
3. Chang J. *Can't Stop, Won't Stop: A History of the Hip-Hop Generation*. St. Martin's Press, 2005.
4. Watkins S. C. *Hip Hop Matters: Politics, Pop Culture, and the Struggle for the Soul of a Movement*. Boston: Beacon, 2006.
5. Morgan M. *The Real Hiphop: Battling For Knowledge, Power, And Respect In The La Underground*. Duke University Press, 2009.
6. Jeffrey M. *Thug Life: Race, Gender, and the Meaning of Hip-Hop*. University of Chicago Press, 2011.

7. Clay A. *The Hip-Hop Generation Fights Back: Youth, Activism and Post-Civil Rights Politics*. NYU Press; 2012.
8. Morgan J. *When Chickenheads Come Home to Roost: A Hip-Hop Feminest Breaks It Down*. Simon and Schuster, 2000.
9. Pough G. *Check it While I Wreck it: Black Womanhood, Hip-hop Culture, and the Public Sphere*. UPNE, 2004.
10. Sharpley-Whiting D. *Pimps Up, Ho's Down: Hip Hop's Hold on Young Black Women*. NYU Press, 2008.
11. Mel'nik L.I. *Osobennosti molodezhnyh subkul'tur na primere hip-hopa.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
12. Kozhelupenko T.P. *Sleng kak sredstvo subkul'turnogo kodirovaniya v sovremennyh amerikanskih i russkih r`ep tekstah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
13. Ivanov S.V. *Fenomen rossijskogo hip hopa: smysloobrazovanie v kontekste kul'turnogo vzaimodejstviya*. Dissertaciya … kandidata kul'turologii. Moskva, 2012.
14. Zharkova M.A. *Molodezhnyj subpotok: osobennosti formirovaniya, funkcionirovaniya i transformacii v sovremennom rossijskom obschestve: na primere fleshmoba goroda Kazani*. Avtoreferat dissertacii … kandidata sociologicheskih nauk. Kazan', 2013.
15. Bogdanov A.V. *Lingvokul'turnye harakteristiki afroamerikanskogo r`ep-diskursa*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2007.
16. Dunyasheva L.G. *Lingvokul'turnye osobennosti konstruirovaniya gendera v afroamerikanskom pesennom diskurse: na materiale zhanrov blyuz i r`ep*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2012.
17. Shtepa V.V. *Dinamika subkul'tury graffiti v sovremennoj Rossii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata kul'turologii. Moskva, 2010.
18. Cygina N.A. *Ulichnoe iskusstvo v kontekste sovremennoj vizual'noj kul'tury.* Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2015.
19. Levikova S.I. *Molodezhnaya subkul'tura*. Moskva, 2004.
20. Kolesnikov A.A. *Lingvisticheskie osobennosti yazyka predstavitelej hip-hop kul'tury.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2016.
21. Cutler C.A. *Hip-Hop language in sociolinguistics and beyond*. Language and Linguistics Compass. 2007: 519 – 538.
22. Kuchukova L.P. *Grammaticheskaya harakteristika narodno-pesennogo liricheskogo diskursa (na materiale nemeckih i russkih vneobryadovyh golosovyh pesen)*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tver', 2004.
23. Plotnickij Yu.E. *Lingvostilisticheskie i lingvokul'turnye harakteristiki angloyazychnogo pesennogo diskursa*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2005.
24. Shevchenko O.V. *Lingvosemiotika molodezhnogo pesennogo diskursa (na materiale anglijskogo yazyka*). Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 81-26; 22.011; 22.015 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00593

Yao Song, *postgraduate, junior researcher, teaching assistant, Novosibirsk National Research State University (Novosibirsk, Russia),*
E-mail: yaosong0311@mail.ru

LINGUISTILISTIC FEATURES OF "THE LIFE OF REVEREND THEODOR THE CONSECRATED" WRITTEN BY THEOPHAN THE RECLUSE. The article presents an analysis of the religious style of composition, its function and features with reference to "The Life of Reverend Theodor the Consecrated". The research is dedicated to the study of lexical and stylistic features in this work, written by Bishop Theophan the Recluse as an integral part of the book "Ancient monastic charters" (1892). The stylistic features of life are considered, and the specific features of the use of vocabulary by Theophan the Recluse are revealed. It turned out that various features are implemented in the text, for example, direct quotes from the Bible, morphological features, functional lexical features, and also the difficult Orthodox religious conceptual sphere, etc. From the standpoint of comparing the Russian literary language and modern in the work of Theophan the Recluse, it is possible to consider it as a written performance of a religious and linguistic mind.

Key words: **religious style, life of the Reverend Theodor, Theophan the Recluse, linguo-stylistic features, vocabulary, syntax.**

Яо Сун*, аспирант, мл. науч. сотр., асс., Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, г. Новосибирск,*
E-mail: yaosong0311@mail.ru

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ «ЖИТИЯ ПРЕПОДОБНОГО ФЕОДОРА ОСВЯЩЕННОГО», НАПИСАННОГО ФЕОФАНОМ ЗАТВОРНИКОМ

Исследование выполнено при финансовой поддержке на фоне Китайского Стипендиального Совета в рамках научного проекта № 201808090119.

В статье представлен анализ религиозного стиля сочинения, его функции и особенности на примере «Жития преподобного Феодора Освященного». Данная работа посвящена изучению лексико-стилистических особенностей в этом сочинении, написанном епископом Феофаном Затворником как составная часть книги «Древние иноческие уставы» (1892). Рассматриваются стилистические особенности жития, а также выявляются специфические черты употребления лексики Феофаном Затворником. Выяснено, что в тексте осуществлены разные особенности, например, прямые цитаты из Библии, морфологические особенности, функциональные лексические особенности, а также трудная православная религиозная концептосфера и т.д. С позиции сопоставления с современным русским литературным языком сочинение Феофана Затворника возможно рассматривать как письменное исполнение религиозного и языкового разума.

Ключевые слова: **религиозный стиль, житие, Феофан Затворник, лингвостилистические особенности, лексика, синтаксис.**

Актуальность темы продиктована необходимостью сопоставительного исследования трудов епископа Русской православной церкви и богослова Феофана Затворника.

Основной акцент статьи делается на исследовании лексико-стилистических особенностей его сочинения, повлиявшего в совокупности на развитие каждого этапа русского литературного языка. Надо отметить, что произведния Феофана Затворника прибывают в строгом соответствии риторическому канону, хотя в них присутствует авторская личность.

Феофан Затворник (в миру Георгий Васильевич Говоров, 1815 – 1894) – церковный деятель Православной церкви XIX века, публицист-проповедник, богослов [1]. За время службы епископом им было написано значительное количество книг, сочинений, переводов, толкований, древние иноческие уставы. Большую часть своих трудов священник выполнил, будучи в полном затворе (с 1872 года и до самой смерти). За высокую значимость своих писательских трудов для Православной церкви и развитие святоотеческого учения в 1988 г. был прославлен в лике просветителей. В своих глубоких нравственно-богословских размышлениях о христианском учении Феофан Затворник раскрыл понимание спасения православным христианством [2, с. 7].

Одной из наиболее подверженных вниманию исследователей работ церковных служителей являются труды по описанию жития святых, печатающихся в словарях и многотомных сборниках [3]. Житие представляется основой для развития русской агиографической литературы, также является историческим источником и культурным наследием [4; 5].

Так, одной из известных представителей данного жанра является историографическая работа, изданная в 1892 году, «Житие преподобного Феодора Освященного», написанная Феофаном Затворником. Житие преподобного Феодора входит в состав сборника древних ионических уставов, Устава преподобного Пахомия Великого. Епископом Феофаном в данном сборнике были описаны уставы святого Василия Великого, преподобного Иоанна Кассиана и преподобного Венедикта. Данный сборник является продолжением работы «Добротолюбие» Феофана Затворника, который включает переводы древних аскетических текстов.

Работы Феофана Затворника показали яркие особенности и отличия в рамках самого языка, особенно для иностранного читателя. Мы можем сразу отметить различия в морфологии, лексике, синтаксису в контексте данного произведения. Этим объясняется актуальность изучения трудов Феофана Затворника на сегодняшний день.

Объектом исследования при этом становятся лингвостилистические особенности сочинения епископа Феофана Затворника.

Предметом исследования выступает «Житие преподобного Феодора Освященного».

Целью исследования является изучение стилистических особенностей текста «Жития преподобного Феодора Освященного» в сравнении с современным русским языком. Материалами исследования послужили тексты сборника «Древние иноческие уставы», а именно – жития преподобных Пахомия Великого и Феодора Освященного.

Теоретическая и методическая основа исследования: сочинения Феофана Затворника исследовались в трудах Т.Л. Воронина, Н.Е. Титковой, М.И. Щербаковой и др., которые осветили некоторые вопросы творчества этого автора.

Отметим, что исследование языка религиозного стиля XIX в. существенно дополняло историю русского православия, которое в значительной мере было связано с языком Библии. Исследование этого процесса предпринималось в том числе Л.Г. Паниным, Д.В. Долгушиным, Е.Е. Реморовой, И.А. Реморовым, О.Г. Щегловой, О.А. Донских [6].

Методической основой выступает исследование выборки слов из контекста, которая была сделана в количестве 81 слова (ещё с помощью выборки слов из «Жития преподобного Пахомия Великого»). После этого описательным, сравнительным и компонентным методом анализа были выявлены особенности коррекции структур лексических значений слов языка Феофана Затворника, стилистика данного языка была исследована методом стилистического анализа.

«Житие преподобного Феодора Освященного» написано на русском языке с использованием современного алфавита, а также изобилует лексическими единицами с пометами книж., устар., церк., церк.-книж., поэт., ритор., устар. и другими. Тем не менее при исследовании текста нередко встречаются формы слов (существительные, глаголы, прилагательные) незнакомые носителю современного русского языка, а также синтаксические и лексические непривычные особенности. Несоответствие нормам было выявлено в данной работе путем проверки орфографии во всем тексте.

Исследование морфологических особенностей проводилось с опорой на словари русского языка, существовавшие в различные временные периоды. Среди них назовем «Словарь русского языка XVIII века», «Словарь церковнославянского и русского языка 1847 года» в 4 томах [7], «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля. Среди наиболее близких к современному русскому языку следует назвать «Толковый словарь русского языка» Д.Н. Ушакова [8]. Во многом была использована информационная система Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [9]. Несмотря на то, что данная система была запущена в 2004 году, на её платформе уже размещено свыше 600 млн слов. При этом платформа также включает в себя тексты древне- и среднерусского языка, церковнославянские тексты. Благодаря данной системе было проведено исследование в работе по всем словам из выборки, так как она стала единственным доступным ресурсом размещения необходимой информации. Остальные слова выборочно встречались в одном/двух словарях.

Также стоит отметить доступность НКРЯ для широкого круга пользователей: лингвистов, студентов, школьников, преподавателей, и иных заинтересованных лиц.

Исследование житийного текста включает в себя лингвистический анализ грамматической составляющей и текстологии. В рамках иных лингвистических исследований может производиться синтез лексики, стилистических данных житийного текста, разбираться история зарождения русского литературного языка и другие направления научной работы [10, с. 12]. Центром внимания в данной статье стало, прежде всего, исследование лексико-стилистических особенностей жития преподобного Феодора Освященного, которые отражены в работе Феофана Затворника.

Неслучайно в сочинениях Феофана Затворника присутствуют слова на церковно-славянском языке, цитируемые непосредственно из Библии. Рассмотрим особенности смыслового цитирования и лингвистического применения библейских цитат на церковно-славянском языке в творчестве Феофана Затворника.

Библейские цитаты

Вышеуказанные цитаты приводятся в творчестве Феофана Затворника в двух случаях:

1. Ему необходимо призвать Господа в своих трудах с целью попросить помощи или же как свидетеля того или иного события.

2. Ему необходимо сформулировать то или иное наставление для своего собеседника.

Представим примеры использования библейских цитат на церковно-славянском языке в творчестве Феофана Затворника, разделенные на вышеуказанные группы.

«Я ничего не желаю, Господи мой, из всего, что есть в мире ***сем****. Тебя Единого желаю, и того, чтоб всегда был в благоволении Твоем.* ***Молю убо Тя****, Владыко, настави* ***мя*** *на путь Твой, чтоб мне всегда творить* ***волю Твою****, и пребывать в любви Твоей».* (Жит. Феод., абзац 2).

Так поступали все святые Божии: Давид молится: «сохрани душу мою, и избави ***мя****» (Пс. 24:20). Св. Павел говорит о себе: «молился я и избавлен был от уст львовых» (2 Тим. 4:17); это того льва рыкающего, который ищет как бы пожрать души наши.* (Жит. Феод., абзац 47).

1 группа – непосредственное обращение к Господу:

Молю убо Тя (Творенія Оомы Кемпійскаго)

Текст первоисточника (цксл.): *Молю убо Тебя, сохрани всѣхь рабовъ Твоихь на землѣ.*

Текст первоисточника – в русском переводе (Синод.): *Умоляю, убереги всех твоих земных рабов.*

Мя (Пс. 60:3, Пс. 24:20)

Текст первоисточника (цксл.): *от конецъ земли къ тебѣ воззвахъ, внегда уны сердце мое: на камень вознеслъ мя еси, наставилъ мя еси,<…>.*

Текст первоисточника – в русском переводе (Синод.): *От конца земли взываю к Тебе в унынии сердца моего; возведи меня на скалу, для меня недосягаемую, <…>.*

Текст первоисточника (цксл.): *от Сохрани душу мою и избави мя, да не постыжуся, яко уповахъ на тя.*

Текст первоисточника – в русском переводе (Синод.): *Сохрани душу мою и избавь меня, да не постыжусь, что я на Тебя уповаю.*

2 группа – наставления собеседника:

волю Твою (Ин. 6:38)

Текст первоисточника (цксл.): *яко снидохъ съ небесе, не да творю волю мою, но волю пославшаго мя Отца.*

Текст первоисточника – в русском переводе (Синод.): *ибо Я сошел с небес не для того, чтобы творить волю Мою, но волю пославшего Меня Отца.*

Сем (Новый Завет. Жит. Иоанна, 21).

Текст первоисточника (цксл.): *ненавидяй души своея въ мірѣ семъ, въ животъ вѣчный сохранитъ ю.*

Текст первоисточника – в русском переводе (Синод.): *Все ненавидящие души в этом мире будут спасены.*

Особенностью работ Феофана Затворника является частое использование обращений к святым. В тексте «Житие преподобного Феодора Освященного» часто называется «преподобный Феодор», «преподобный Пахомий». Кроме того, автор часто употребляет много однородных слов в одном предложении.

Кроме цитаты из Библии отметим морфологические, синтаксические особенности, а также лексические функции.

Церковно-религиозный стиль в творчестве Феофана Затворника получил отражение также через ряд фонетических особенностей. При этом необходимо заключить, что в отличие от морфологических особенностей фонетические церковно-славянские «маркеры» присутствуют в текстах автора в небольших объемах.

Выявленные языковые особенности работ Феофана Затворника можно классифицировать по нескольким типам: фонетические, лексические, морфологические и синтаксические, в зависимости от частоты их использования.

Фонетические особенности

1. Слова с неполногласием, то есть с наличием в старославянском языке в корневых морфемах сочетаний между двумя согласными в одной морфеме, соответствующих русским полногласным сочетаниям:

Наглавник – наголовник;

Наглавники-кукуллий (наглавник-кукуллий) – наголовник-кукуллий.

2. Употребление в некоторых словах звука -щ- на месте русского -ч-:

Нощного – ночного;

Полунощи (полнощь) – полуночь.

Лексические особенности

Проанализируем слова, входящие в указанные группы, более подробно.

Выделенные лексемы в словаре Д.Н. Ушакова имеют ряд помет:

– (книжн.), книжное – «свойственно преимущественно книжному языку; употребленное в разговорной речи, все же сохраняет отпечаток книжности»;

– (поэт.), поэтическое – «свойственное поэзии»;

– (церк.-книжн.), церковно-книжное – «слово является пережитком той эпохи, когда церковнославянская стихия преобладала в русском литературном языке»;

– (устар.), устарелое – «вышедшее или выходящее из употребления, но еще широко известное, между прочим, по классическим литературным произведениям XIX века»;

– (старин.), старинное – «слово является пережитком отдаленных эпох истории русского языка, но употребляется иногда авторами с какой-нибудь нарочитой стилистической целью» [11].

Рассмотрим в таблице 1 примеры.

Таблица 1

Лексико-стилистические особенности у слов

Слово (контекст)	Основное соответствие в СУ
Книжные (17):	
благость (… его беспредельная благость не отвергнет нас)	доброта
изволение (… мужественное изволение юного инока работать)	воля
обиталище (… достигают наконец того блаженного обиталища)	жилище
… был неутомим в бдениях и молитвах	бдеть

врачевать (… врачевал внутренние их раны действенно)	лечить
… иноки славились высокою жизнью	монах
ниспадать (… то ниспадает в пропасть пагубы)	спускаться
подвизаться (… услышав, что он подвизается в Тавенниси-отском монастыре)	работать
подъять (… смерть что ли подъяли мы за имя Господа Спасителя)	поднять
прозябание (… чтоб заглушить и с корнем исторгнуть это злое прозябание)	прозябать
самоить (…, чтоб поскорее умертвить в конец мою самость)	эгоизм
сообразовать (… чтобы во всем сообразовать жизнь свою с Его жизнью)	согласовать
стяжать (… представляется мне случай стяжать в свою пользу)	приобрести
увещевать (… он не переставал их увещевать)	увещать
укротиться (… дойдет наконец до того, что гневливость его совсем укротится)	успокоиться
умалиться (… случится ему иногда ослабеть и умалиться в прежней ревности)	уменьшиться
устроение (случилось по Божию устроению, что в это же время)	устроить
Устаревшие (13):	
благость (… его беспредельная благость не отвергнет нас.)	доброта
изволение (… мужественное изволение юного инока работать)	воля
обиталище (… достигают наконец того блаженного обиталища)	жилище
благожелательствовать (… теплотою любви и благожелательства сердца)	оказывать дружеское покровительство
блюстись (… отпустил с внушением блюстися прочее)	страд. к блюсти
врачевать (… врачевал внутренние их раны действенно)	лечить
ветшать (… по смерти имел несчастье лишиться наслаждения неветшающими благами небесными)	становиться устарелым, выходить из употребления
подъять (… смерть что ли подъяли мы за имя Господа Спасителя)	поднять
прозябание (… чтоб заглушить и с корнем исторгнуть это злое прозябание)	прозябать
сподобляться (… пр. Феодор часто сподоблялся особенных видений)	страд. к сподоблять
… Он не переставал их увещевать	увещать
умалиться (… случится ему иногда ослабеть и умалиться в прежней ревности)	уменьшиться
устроение (случилось по Божию устроению, что в это же время)	устройство
Церк. (4):	
бдение (… был неутомим в бдениях и молитвах)	всенощная
братия (… бывал в состоянии давать спасительные советы старшим и утешать братий)	братья
епитимья (… Два года пробыл он под этою епитимиею)	наказание
инок (… иноки славились высокою жизнью)	монах
Церк.-книж. (1):	
сподобляться (… пр. Феодор часто сподоблялся особенных видений)	страд. к сподоблять.
Поэт (1):	
ниспадать (… то ниспадает в пропасть пагубы)	падать
Ритор. (2):	
стяжать (… представляется мне случай стяжать в свою пользу)	приобрести
уготовать (… которые уготовал Он всем, верно шествующим)	уготовить
Старин. (1):	
уготовать (… которые уготовал Он всем, верно шествующим)	уготовить

Морфологические особенности

Мы уже говорили об особенностях инфинитивов, деепричастий, причастий, падежных форм в иных публикациях, в этой статье надо отметить самую яркую особенность – окончания творительного падежа существительного и прилагательного (ью/ию, ой/ою).

Формы, функционирующие в современном русском языке, но редко употребляемые и относящиеся к книжному стилю: *теплотою, пищею, скробию, страстию* и т.д. (в современном русском языке *теплотой, пищей, скорбью, страстью* и т.д.).

Данные окончания являются древнерусскими и церковнославянскими флексиями творительного падежа существительных. В творительном падеже у слов 3-го склонения нередко используется окончание -ию на месте русского -ью [12].

Современный русский язык является одним из самых сложных и одновременно красивых языков мира. В этом языке имеется множество синонимических вариантов к разным словам, что позволяет делать речь индивидуальной и подходящей к любой ситуации, а сложные правила правописания, пунктуации могут вызвать трудности не только у изучающих, но даже и у взрослых носителей русского языка. Как и многие языки, этот язык со временем модернизируется, изменяется: появляются новые слова, фразы, изменяется правописание прежних слов. Например, произведения XVI века в оригинальной версии будут сложны для прочтения современным читателям. Поэтому надо отметить важность изучения и анализа исторического изменения окончания творительного падежа существительного и прилагательного (ию – ью; ою – ой) в русском языке.

Письменный и устный русский язык, каким мы видим и слышим его сейчас, имеет длинную историю своего развития. Русский язык начинался со старославянского языка – языка, на котором переводили в IX веке греческие богослужебные книги. Позднее под влиянием исторических событий и в связи с развитием славянских народов появились русский и другие славянские языки, имеющие, в целом, сходства, но являющиеся самостоятельными языками со своими особенностями.

Основы правописания русского языка изначально формировались в основном благодаря писателям, которые описывали исторические события или занимались богослужебными книгами. Первая азбука (кириллица) состояла из 46 букв. Предполагают, что она возникла в девятом веке. Присутствовали многие, непонятные нам буквы, например, «ѧ» и «ѫ». Позднее появлялись новые буквы, например, в XV веке в церковной письменности возникла буква «й», которая называлась «и съ краткой».

Полноценная систематизация правил правописания в нашем государстве началась во времена Петра Великого. Ориентация императора России на западный мир повлияла и на русскую письменность: правитель стремился сблизить алфавит с латиницей. В начале XVII века был разработан новый славянский шрифт, количество букв сократилось, были удалены надстрочные знаки, таким образом, исчезла буква «й». В итоге появился светский упрощенный стиль правописания, однако в церковной литературе все же сохранялся предыдущий, исконно русский шрифт.

Позднее важным событием в истории русского языка стали труды академика Якова Карловича Грота «Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого доныне» 1873 года, а также «Русское правописание» 1885 года. По его работам жители страны изучали русский язык вплоть до революции 1917 года и даже после неё. В этот период времени русский алфавит содержал уже 35 букв: официально все еще не существовало письменных букв «ё» и «й», но были буквы «і», «ѣ», «ѳ», «ѵ». Буква «і» читалась как «и». Пример: *«Во многихъ случаяхъ наше правописаніе установилось давно уже, хотя и не всегда правильно: измѣнять его въ подобныхъ случаяхъ не представлялось удобнымъ, потому что такого рода измѣненія могли бы только поколебать существующее соглашеніе и вызвать новыя разнорѣчія въ нашемъ письмѣ»* [13].

Творительный падеж, отвечая на вопросы «кем?» и «чем?», в современном русском языке образует окончания -ой, -ей, -ею, -ом, -ем, -ю в единственном числе и -амии, -ями, -ми во множественном числе существительных и прилагательных. Соответственно, по причине отсутствия письменной буквы «й» в те времена существовало основное окончание -ою, а также его сокращенный вариант -ой (буква «й», как было отмечено ранее, не входила в алфавит, но продолжала употребляться в церковных текстах и активно использоваться в устной речи). Пример: *«Полости рта и носа въ отношеніи къ гортани уподобляются духовому инструменту, приставленному къ губамъ, а потому и называются надставною трубой»* [13].

Учеными-языковедами была замечена интересная закономерность употребления данных окончаний в предложении: авторы-современники дореволюционной эпохи при написании более двух слов подряд, имеющих окончание «ою», последнее слово сокращали окончанием «ой». В пример стоит привести фрагмент Устава преподобного Пахомия Великого, написанного Феофаном Затворником: *«Желая жить по своей воле, без всякой зависимости и подчинения, они оставили братство, и удалились с такою быстротою, какой обычно быть у объятых паническим страхом»*. Тексты публициста-проповедника Феофана отлично показывают морфологические особенности употребления слов в письменности XIX века.

Сейчас, в связи с отсутствием в нашем современном алфавите буквы «і», мы имеем только окончание -ью *(матерью, скатерью, простынью)*. Но до революции существовало два варианта: -ію и -ью *(костію, тростію)*. Первый вариант был основным, но оба этих варианта одинаково употреблялись в книгах. Пример: *«Здѣсь кстати будетъ замѣтить, что неударяемое окончаніе прилагательныхъ муж. рода един. ч. кій, скій, совершенно несогласное съ произношеніемъ, установилось вмѣсто употреблявшагося прежде «кои, ской», ради послѣдовательности въ соотвѣтствіе общепринятому начертанію прилагательныхъ же муж. рода на ый безъ ударенія»* [13].

С наступлением революции 1917 года и становлением нового государственного и общественного строя языковедами была выдвинута идея упрощения русского правописания. Лингвисты объясняли необходимость внедрения этой идеи тем, что большинство людей при императорской власти были безграмотными, из поколения в поколение не имеющими возможность получать качественное образование. Новая советская власть обещала дать образование всему населению страны, сравнять всех в правах. Но русский язык был настолько сложным, по их мнению, что ученые опасались, что обучить «простой люд» будет проблематично, поэтому необходимо упростить письменный язык, сделав его доступным для большинства. К тому же подготовка такой реформы началась еще в конце девятнадцатого века после выхода сборника орфографических правил упомянутого ранее Якова Карловича Грота: еще тогда многие мыслители высказывались о необходимости в будущем упрощения родного языка, упорядочении его правил.

В 1904 году была создана комиссия, названная орфографической, возглавляемая языковедом Филиппом Фёдоровичем Фортунатовым, целью которой стало именно упрощение русской письменности для облегчения обучения масс в школе. Реформа произошла в 1917 – 1918 годах, буквы «і», «ѣ», «ѳ», исчезли из алфавита, а также перестали писать твердый знак в конце слова и частей сложных слов, подверглись упрощению и некоторые орфографические правила.

В итоге современный письменный язык сильно видоизменился. Слова, которые включали в себя исчезнувшие благодаря реформе буквы, стали писаться и произноситься иначе *(розыскъ – розыск; гигіэна – гигиена; Нью-Іоркъ / Нью-Йоркъ – Нью-Йорк)*. Однако в некоторых произведениях и стихотворениях XX века и современных художественных произведениях мы можем встретить редко употребляемые сегодня окончания творительного падежа. Пример:

Да! Теперь решено. Без возврата
Я покинул родные поля.
Уж не будут листвою крылатой
Надо мною звенеть тополя. (Сергей Есенин).
И небо высилось ночное
С невозмутимостью святой
И над любовию земною,
И над земною суетой… (Владимир Соловьев).

Это связано с тем, что такая исконная форма флексии творительного падежа была удержана в целях соблюдения высокого стиля письменной речи *(зимою – зимой; тобою – тобой; долгою дорогой – долгой дорогой)*.

Стоит также отметить, что после распада Советского Союза, когда русская православная церковь восстановилась в своих правах, духовные деятели возобновили печать церковных произведений царских и императорских времен на дореформенном русском языке, а это означает, что прежняя письменность имеет шанс на сохранение в определенной мере и в современности.

Таким образом, проведен анализ образования окончания творительного падежа существительного и прилагательного в русском языке. Для этого были рассмотрены исторические сведения об изменениях нашего алфавита в истории и правил письменности. С момента становления русского правописания до настоящего времени наш язык претерпел крупные изменения, государственные деятели и ученые-языковеды работали над упрощением письменности, созданием более светского образа русской речи на бумаге. Со временем количество букв в алфавите уменьшалось, из русского письменного языка пропала буква «і», но официально появилась «й». Именно поэтому окончания творительного падежа -ию / -ію / -ью и -ой / -ою в современных текстах и в произведениях прошлого написаны по-разному. В целях сохранения «высокого» стиля речи в литературном языке, отдавая дань традициям прошлого, современные авторы допускают употребления в своих работах окончания -ию и -ою.

Синтаксические особенности

В начале каждой работы Феофан Затворник использует обращение и приветствие-благословление, благодарение, поздравление и другие формы. Данный синтаксический стиль присущ жанру бытия и устоявшимся книжно-письменным традициям. Например, приветствие-благословение *«Милость Божия буди с вами!»*, приветствие-благодарение *«Приношу благодарность за поздравление и благожелания»*, приветствие-поздравление *«Христос воскресе!», «С праздником!»*.

Также в анализируемых сочинениях отмечается использование частицы *уж* вместо слова *уже*. Так, Феофан Затворник писал о паломничестве в Троице-Сергиеву лавру: *«Утром уж не так пойдете, как из Москвы, но разойдетесь. Обратно можно и на чугунке...»*

В своих сочинениях Феофан Затворник чаще всего использовал прямой порядок слов:

Итак, ***древность передала*** *нам четыре иноческих устава, появившихся не в одно время и не в одних местах, но в совершенно одинаковом духе, и даже в одинаковых выражениях, и одинаковом очертании* [1, с. 7].

Пахомий *тщательно* ***внимал*** *урокам своего старца, старался усвоять себе примеры его жизни и строго бодрствовал над своею душею* [1, с. 13].

В сочинениях также автор осуществляет замену глагола устаревшей формой краткого причастия, свойственной церковно-славянскому языку:

Так, например, *отходя по обычаю вдаль пустыни, покрытой колючками, собирать дрова, он спокойно терпел, когда* ***уязвляемы*** *были ноги его спицами, вонзавшимися иногда глубоко, или были* ***порезываемы*** *острыми кремневыми камушками* [1, с. 13].

Также автор в качестве подлежащего употребляет причастие или прилагательное:

Сторонний *никто не должен входить в монастырь, а однажды* ***вошедший*** *должен оставаться с ними навсегда* [1, с. 16].

Отсутствие личного местоимения в предложении выступает синтаксической особенностью церковно-славянского текста, которую автор старается сохранить в своем переводе.

В целом можно заключить, что в сочинениях присутствуют синтаксические особенности, свойственные церковно-славянским текстам, однако автор Феофан Затворник не перегружает текст сложными и трудно воспринимаемыми на слух синтаксическими конструкциями, что способствует достаточно легкому восприятию текста, при этом не умаляет его религиозной и духовной составляющей.

Таким образом, отличительными особенностями языка «Жития преподобного Феодора Освященного» Феофана Затворника XIX века являются синтаксические, фонетические, лексические и морфологические приёмы, используемые автором. Во многом различия с современным русским языком вызваны приверженностью к сложившемуся церковному традиционному стилю написания, присущему жанру жития. Различия касаются также и особенностей разговорного стиля, однако в данном аспекте выделяется и ряд общностей. Во многом схожесть языков проявлялась в приверженности к публицистическому стилю. В целом можно отметить, что Феофан Затворник не перегружает свои работы нормами церковно-славянского письма; тексты соответствуют нормам современного русского языка, при этом религиозная и духовная составляющая священных уставов остаётся сохранённой.

Библиографический список

1. Затворник Ф. *Древние иноческие уставы.* Москва, 1892. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Feofan_Zatvornik/drevnie-inocheskie-ustavy/1_2
2. Воронин Т.Л. Художественные особенности эпистолярного наследия святителя Феофана Затворника. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета.* Серия: Филология. Москва, 2007; Выпуск III: 2 (8): 7 – 19.
3. Иванова М.В. *Древнерусская агиография конца XIV–XV веков как источник изучения истории русского литературного языка.* Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 1998.
4. Коломейченко С.В. *Стиль «Жития Стефана Пермского».* Автореферат … диссертации кандидата филологических наук. Архангельск, 2012.
5. Рогожникова Т.П. *«Житие Стефана Пермского» Епифания Премудрого. Лингвостилистический анализ.* Диссертация … кандидата филологических наук. Ленинград, 1988.
6. Яо С., Реморов И.А. Лексико-стилистические особенности «Жития преподобного Пахомия Великого» написанного Феофаном Затворником. *Мир науки, куритуры, образования.* 2019; № 3 (76): 552 – 555.
7. *Словарь церковнославянского и русского языка, составленный вторым отделением императорской академии наук.* Репринт издания 1847 г. Санкт-Петербург, 2001.
8. *Толковый словарь русского языка.* Под редакцией Д.Н. Ушакова: в 4 т. Москва, 1935 – 1940.
9. *Национальный корпус русского языка.* Available at: http://www.ruscorpora.ru
10. Рогожникова Т.П. *Язык житийных текстов конца XV – середины XVI вв.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2003.
11. Реморова Е.Е. Замечания Н.Н. Глубоковского на Четвероевангелие как этап в истории перевода Библии на русский язык. *Сибирь на перекрестье мировых религий:* материалы IV Межрегиональной научно-практической конференции. Новосибирск, 2009: 115 – 118.
12. Яо Сун. Морфологические особенности «Жития преподобного Пахомия Великого», написанного Феофаном Затворником. *МНСК-2019. ЯЗЫКОЗНАНИЕ*: материалы 57-й Международной научной студенческой конференции. 2019: 63 – 64.
13. Грот Я.К. *Русское правописание: Руководство*, сост. по поручению 2-го отделения академии наук, академиков Я.К. Гротом. Санкт-Петербург: типография Академии наук, 1885; XII.

References

1. Zatvornik F. *Drevnie inocheskie ustavy.* Moskva, 1892. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Feofan_Zatvornik/drevnie-inocheskie-ustavy/1_2
2. Voronin T.L. Hudozhestvennye osobennosti `epistolyarnogo naslediya svyatitelya Feofana Zatvornika. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta.* Seriya: Filologiya. Moskva, 2007; Vypusk III: 2 (8): 7 – 19.
3. Ivanova M.V. *Drevnerusskaya agiografiya konca XIV-XV vekov kak istochnik izucheniya istorii russkogo literaturnogo yazyka.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1998.
4. Kolomejchenko S.V. *Stil' «Zhitiya Stefana Permskogo».* Avtoreferat … dissertacii kandidata filologicheskih nauk. Arhangel'sk, 2012.
5. Rogozhnikova T.P. *«Zhitie Stefana Permskogo» Epifaniya Premudrogo. Lingvostilisticheskij analiz.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1988.
6. Yao S., Remorov I.A. Leksiko-stilisticheskie osobennosti «Zhitiya prepodobnogo Pahomiya Velikogo» napisannogo Feofanom Zatvornikom. *Mir nauki, kuritury, obrazovaniya.* 2019; № 3 (76): 552 – 555.
7. *Slovar' cerkovnoslavyanskogo i russkogo yazyka, sostavlennyj vtorym otdeleniem imperatorskoj akademii nauk.* Reprint izdaniya 1847 g. Sankt-Peterburg, 2001.
8. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Pod redakciej D.N. Ushakova: v 4 t. Moskva, 1935 – 1940.
9. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: http://www.ruscorpora.ru
10. Rogozhnikova T.P. *Yazyk zhitijnyh tekstov konca XV – serediny XVI vv.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
11. Remorova E.E. Zamechaniya N.N. Glubokovskogo na Chetveroevangelie kak `etap v istorii perevoda Biblii na russkij yazyk. *Sibir' na perekrest'e mirovyh religij:* materialy IV Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk, 2009: 115 – 118.
12. Yao Sun. Morfologicheskie osobennosti «Zhitiya prepodobnogo Pahomiya Velikogo», napisannogo Feofanom Zatvornikom. *MNSK-2019. YaZYKOZNANIE*: materialy 57-j Mezhdunarodnoj nauchnoj studencheskoj konferencii. 2019: 63 – 64.
13. Grot Ya.K. *Russkoe pravopisanie: Rukovodstvo*, sost. po porucheniyu 2-go otdeleniya akademii nauk, akademikov Ya.K. Grotom. Sankt-Peterburg: tipografiya Akademii nauk, 1885; XII.

Статья поступила в редакцию 30.04.20

УДК 811.512.142 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00594

Bidzhieva L.Yu., *postgraduate, Department of Karachay-Balkar and Nogai Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: aides09@mail.ru*

Kiikova Z.A., *postgraduate, Department of Karachay-Balkar and Nogai Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: zaremka9009@mail.ru*

Edieva R.Yu., *postgraduate, Department of Karachay-Balkar and Nogai Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: yhti-rada@mail.ru*

QUESTIONS OF STYLISTIC CHARACTERISTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE. The article studies a problem of phraseological stylistics of the Karachay-Balkar language, which still remains one of the insufficiently developed sections. In the Karachay-Balkar language, phraseological units are divided into interstitial, colloquial and colloquial, which, in turn, are divided into various subgroups. The paper analyzes functional-stylistic and emotional-expressive characteristics of phraseological units extracted from the phraseological dictionaries of the Karachay-Balkar language. The article emphasizes that the practice of compiling phraseological dictionaries should be based on the achievements of theoretical research in the field of Karachay-Balkar phraseology. The author substantiates the need to create a single explanatory phraseological dictionary for Karachay and Balkars, where stylistic phraseological units are given a lexical and semantic interpretation, their grammatical and expressive-stylistic characteristics are accompanied by appropriate marks, etc.

Key words: **phraseology, phraseology, phraseological dictionaries, connotation, denotation, expression, emotion, evaluation, lexicography.**

Л.Ю. Биджиева*, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: aides09@mail.ru*

З.А. Кикова*, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zaremka9009@mail.ru*

Р.Ю. Эдиева*, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Email: yhti-rada@mail.ru*

ВОПРОСЫ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме фразеологической стилистики карачаево-балкарского языка, которая до сих пор остается одним из недостаточно разработанных разделов. В карачаево-балкарском языке фразеологические единицы делятся на межстилевые, разговорные и просторечные, которые, в свою очередь, составляют различные подгруппы. В работе проводится анализ функционально-стилистической и эмоционально-экспрессивной характеристик фразеологических единиц, извлеченных из фразеологических словарей карачаево-балкарского языка. В статье подчеркивается, что практика составления фразеологических словарей должна опираться на достижения теоретических исследований в области карачаево-балкарской фразеологии. Обосновывается необходимость создания единого для карачаевцев и балкарцев толкового фразеологического словаря, где стилистическим фразеологизмам дается лексико-семантическое толкование, их грамматические и экспрессивно-стилистические характеристики сопровождаются соответствующими пометами и т.д.

Ключевые слова: **фразеология, фразеологизм, фразеологические словари, коннотация, денотация, экспрессия, эмоция, оценка, лексикография**.

Фразеологизмы карачаево-балкарского языка, как и любого другого языка, обладают ценностной, культурно-ментальной структурой. В карачаево-балкарском языке фразеологизмы имеют элементы первоначальной, архаичной семантики, несущей в себе зачатки первозданности и древнейшего опыта культуры народа. Представленные богатым, образным языком, они отличаются актуальностью значения, служат выразителями особенностей национального сознания народа, реализуют народный опыт и знания о культурных ценностях – традициях, обычаях, нормах поведения и др.

Одной из основных проблем современной фразеологии, в том числе и карачаево-балкарской, является неразработанность вопроса о стилистической характеристике фразеологизмов и репрезентации её в словарях. Не до конца решены не только проблемы фразеологической стилистики, но и лексической стилистики карачаево-балкарского языка, связанной «со слабой разработанностью теории стилей в тюркологии, наиболее ярко отразившейся на практической лексикографии» [1, с. 5], что в свою очередь, «влияет на упорядочение стилистических помет в создаваемых толковых словарях карачаево-балкарского языка» [2, с. 162].

Взаимозависимость и взаимообусловленность вопросов стилистической характеристики фразеологических единиц и их лексикографирования в словарях очевидна: выявление стилевых особенностей ФЕ затрудняется тем, что в словарях стилистическая коннотация или эмотивная окраска слова либо остается невыявленной, либо не всегда верно трактуется и, как правило, не дифференцируется в функционально-стилистическом аспекте. Это говорит о недостаточной разработанности как самой стилистической фразеологии карачаево-балкарского языка, так и вопросов лексикографирования фразеологизмов. Отсутствие специальных работ о функционально-стилистических особенностях фразеологизмов карачаево-балкарского языка и неразработанность фразеологической лексикографии представляют *актуальность* данной проблемы.

Целью исследования является выявление недостатков в практике репрезентации фразеологизмов во фразеологических словарях, что говорит о недостаточной разработанности теории фразеологической стилистики и практической лексикографии как взаимозависимых систем.

Задачами данного являются следующие: анализ взглядов ученых на принципы выделения стилистических типов фразеологических единиц и их разновидностей в общем и карачаево-балкарском языкознании; анализ подачи фразеологических единиц в словарях.

Новизна работы заключается в том, что в статье анализируются типы стилистических фразеологических единиц, зафиксированных в словарях, выявляются недостатки практической лексикографии, которые связаны с неразработан-

ностью теории стилей не только в карачаево-балкарском языкознании, но в и тюркологии в целом.

Методы исследования: использованы описательный метод и метод лингвистического анализа.

Возможное практическое применение исследования: данная работа может быть использована при дальнейшем исследовании стилистической фразеологии карачаево-балкарского языка, при составлении фразеологических словарей карачаево-балкарского и других тюркских языков, а также в вузовском учебном процессе – на спецкурсах и спецсеминарах по фразеологии карачаево-балкарского языка.

В языкознании до сих пор нет единого подхода к исследованию границ фразеологии, нет единой классификации типов фразеологических единиц. Сторонники широкого понимания границ фразеологии (В.В. Виноградов, Н.М. Шанский, А.В. Кунин, В.Я. Архангельский, Р.Н. Попов) кроме собственно фразеологических единиц в корпус фразеологии включают пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые слова, речевые штампы, фольклорные выражения, составные термины и профессионализмы, жаргонные и арготические клише и т.д. Сторонники узкого её понимания (А.А. Реформатский, А.А. Смирницкий, В.М. Мокиенко, В.Н. Телия) к фразеологии относят лишь идиомы, т.е. устойчивые по форме, воспроизводимые, экспрессивные сочетания слов, обладающие целостным переносным значением. Карачаево-балкарские лингвисты (Гузеев Ж.М., Улаков М.З., Текуев М.М., Хуболов С.М., Акбаев Х.М., Башиева С.К. и др.), занимающиеся проблемами фразеологии, также рассматривают её в «узком понимании». Представленное авторами современного карачаево-балкарского языка деление фразеологических единиц на стилистические типы является, на наш взгляд, достаточно убедительным, поскольку охватывает всю совокупность фразеологизмов карачаево-балкарского языка. Он выделяет три группы ФЕ: **1) межстилевые (стилистически нейтральные) ФЕ:** *сёз бер* – «дать слово», *джан аурут* – «сочувствовать», *кёлю кётюрюлдю* – «настроение поднялось» и др.; **2) разговорные ФЕ:** *аузуу тутулду* – «онялся язык», *аргъы (ол) дуниягъа кетди* – «отправился на тот свет», *ит бла киштик кибик* – «как кошка с собакой» и др.; **3) просторечные ФЕ:** *итден туугъан* – «сукин сын», *къарт теке* – «старый козёл», *чий тели* «набитый дурак» и др. В свою очередь, разговорные фразеологические единицы подразделяются на такие разновидности, как 1) собственно разговорные, т.е. не имеющие экспрессивно-эмоциональных оттенков: *ит бла киштик кибик* – «как собака с кошкой»; 2) одобрительные: *алтын къоллу* – «золотые руки»; 3) неодобрительные: *итлени суугъа сюр* – «бить баклуши»; 4) шутливо-иронические: *элек бла суу ташы* – «носить воду в решете» и др. Просторечные ФЕ также подразделяются на свои разновидности: 1) грубые: *итден туугъан* – «сукин сын», 2) грубо-фамильярные: *аузуна чибин къозлатады* – «ворона влетит (залетит) в его рот» и др.; 3) вульгарные: *артын джала* – «лизать задницу», 4) шутливые: *ийне джутхан* (*ашагъан*); 5) бранные: *от тёбеси болсун!* – «будь он проклят!»; 6) иронические: *аякъларын узатханды* – «он протянул ноги»; 6) собственно просторечные: *исси къабдыр* – «дать прикурить» и др. [3, с. 210].

Вопросам стилистики карачаево-балкарского языка, в том числе и фразеологической стилистики, посвящен ряд работ С. К. Башиевой. [4, 5, 6]. Проблемами фразеологии карачаево-балкарского языка занимаются также С. М. Хуболов [7], Мизиев А.М. [8], Х.М. Акбаев [9]. Однако специальной работы, посвященной проблемам стилистической характеристики фразеологических единиц карачаево-балкарского языка, нет. Между тем вопросы фразеологической стилистики являются одной из важнейших проблем, так как «среди ученых нет единого мнения о предмете и методах ее изучения» [10, с. 125].

Проблема фразеологической стилистики сложна и многогранна. В связи с этим следует отметить, что по данной проблеме не было и нет единства во мнениях даже среди именитых ученых-русистов. Так, И.А. Федосов ее задачами считает «исследование критериев и методов стилистического разграничения ФЕ, их функционально-стилистическую и эмоционально-экспрессивную дифференциацию в толковых словарях и словарях синонимов» [11, с. 4]. И.Б. Голуб в связи с этим отмечает, что следует ограничиться изучением стилистических свойств и экспрессивных потенций в речи и сфер их использования [12, с. 119]. Г.О. Винокур связывает развитие стилистики русского языка с его историей [13, с. 35]. Собственную дифференциацию фразеологической стилистики дает А. Н. Тихонов, подразделяя ФЕ на четыре группы: 1) стилистически нейтральные: *до поры до времени, вывести в люди, выпустить в свет* и др., характеризуя которые он отмечает, что «они являются простыми наименованиями предметов и их свойств, явлений, процессов и не обладают свойством экспрессивно-эмоциональной окраски» [14, с. 291]. Здесь следует отметить, что фразеологические единицы не обладают номинативной функцией, чем они и отличаются от свободных словосочетаний. При этом фразеологические единицы обязательно должны обладать дополнительным значением, т.е. коннотацией. По поводу термина «стилистически нейтральный» А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский отмечают следующее: «Это значит, что точкой отсчета для фразеологизмов следует считать разговорную речь, а не нейтральный стиль, противопоставленный сниженному и высокому в классической теории стилей»[15, с. 554].

Поскольку просторечный стиль находится вне литературного языка, к тем подтипам, которые выделяются в карачаево-балкарском языке: 1) грубые: *атасыны башы* – «черта с два» и др.; 2) грубо-фамильярные: *аузуна чибин къозлатады* – «ворона влетит (залетит) в его рот» и др.; 3) вульгарные: *дырт-дырт* – «болтать», *бокъгъа джарамагъан* – «никудышный» и др.; 4) шутливые: *токълу ашыгъы кибик* – «очень маленький», *чибин ичегисинлей* – «очень маленький» и др.; 5) бранные: *чий тели, такъгъан тели* – «набитый дурак», *ант ызындан болсун* – «будь он проклят» и др.; 6) иронические: *эшекге къонгурой такъгъанлай* – «как корове седло», *итге джюген салгъанлай* – «как собаке уздечка» и др.; 7) собственно-просторечные: орнун табдыр – «поставить на место», *исси къабдыр* – «показать кузькину мать», следует добавить еще две подгруппы: 1) неприличные: *башына ат урагъан* – «свихнувшийся», *эшек мыйы ашагъан* – «сумасшедший», *юон билмеген осуракъ* – «не понимающий шуток» и др.; 2) нецензурные: *артымы джала* – «лизни задницу» и др.

Все исследователи фразеологии отмечают наличие во ФЕ экспрессивно-эмоционального и оценочного значения, но никто, кроме С.К. Башиевой, не раскрывает сущности этого явления. Она на материале карачаево-балкарской фразеологической стилистики выявляет суть этого феномена. При этом подчёркивает, что «эмоциональность», «экспрессия», «оценочность» – психологические категории, которые выражают отношение человека к различным ситуациям, но в отличие от лексики, фразеологические единицы более постоянны, т.е. их употребляют в готовом виде – их воспроизводят.

В связи с актуальностью антропоцентрического подхода к вопросам лингвокультурологических исследований в вопросах описания отношения человека к окружающему миру большими возможностями обладают фразеологизмы. Фразеологизмы карачаево-балкарского языка выражают отношение человека к людям, событиям, фактам; в них выражаются также различные эмоции, чувства и состояния человека позитивного и отрицательного характера. «Основным свойством фразеологических единиц с точки зрения его стилистической дифференциации является коннотация, т.е. дополнительное значение метафорического, переносного, идиоматического, эмоционального, оценочного или стилистически окрашенного характера» [16, с. 328].

Поскольку любые эмоции и эмоциональные состояния носят либо негативный, либо позитивный характер, в целях более конкретного анализа языкового материала мы выделяем в рассматриваемой фразеологической группе экспрессивно-эмоциональные ФЕ с отрицательным и положительным оттенками. ФЕ первой подгруппы распределены по определенным шкалам. Правильность распределения этих подгрупп могут подтвердить текстовые примеры, извлеченные из фразеологических словарей карачаево-балкарского языка:

а) состояние тревоги, беспокойства, тоски: *къан дыгалас* – «сильно тревожится», *джюреги къан тырнайды* – «в сердце скребет», *ичи кюеди* – «внутри горит», *джюреги халыгъа тагъылыб турады* – «сердце висит на волоске» и др.: Хар къуру да хурмет тёгюучю джарыкъ кёзлери джукъларгъа аздан къалыб, азбуз джылтырай тургъанын эслеб, *джюреги къабындан чыгъаргъа джетди* (Къабанланы А. Кюн таякъла). – «Её всегда веселые глаза сегодня еле-еле открывались и, видя это, у него сердце сжималось от тревоги за нее» [17, с. 223];

б) состояние огорчения, подавленного настроения: *джюреги джылынмай* – «холодное сердце», *кёзю ачылмай* – «глаза не открываются», *тиши-башы ышармай* – «душа не радуется», *джюреги эримей* – «душа (сердце) не радуется», *къара кесеу* – «чернее тучи» и др.: *Къаспотну, юйде жаланнгач сабийлери кёзюне кёрюнюп, жюреги такъыр болду* (Токумаев Ж. Дертли къама). «У Къасбота, вспомнившего детей, оставшихся дома, сжалось сердце» [там же, с. 224].

в) состояние испуга, страха, ужаса*:* тили тутулду – «онялся язык», *джаны чыкъды* – «душа вылетела», *джаны тамагъына джыйылды* – «душа подступила к горлу», *ичинде джаны къалмады* – «душа его вылетела», *тили айланмайды* – «не ворочает языком», *чач тюклери кётюрюлдюле* – «волосы стали дыбом»: Да ол кёзле тюлмюдюле Топчукъну *артына аудуруб тургъан* (Хубийланы О. Аманат). – «Разве не эти глаза валят с ног Топчука» [там же, с. 47];

г) состояние злости, ненависти, гнева*: атасын-анасын тойдурду* – «насытил отца и мать», *кёз-къаш бермезле* – «не обратят внимания», *кёз акъларын араптды* – «навострил глаза», *кёзюн ауузуна къабдырды* – «заставил глаза закатить», *кёзюнде огъу болса, атыб ёлтюрюр эди* – «если бы в глазу была пуля, выстрелил бы», *джан джанын ашайды* – «поедом есть себя», *къаны башына чабыб* – «кровь ударила в голову»: *Алай Зулкъарнийни бюгюнча чамланыб, къаны башына чабыб, кёзлери да къутургъан бугъаны кёзлерине ушаш болуб, киши да кёрмеген эди* (Гуртуев Э. Сабыр ушакъ). – «Зулкарния таким злым никогда никто не видел, у него кровь ударила в голову, а глаза, как у разъяренного быка» [там же, с. 309];

д) **состояние жалости***: джюреги такъыр болду* – «сердце сжалось», *джаны ауруду* – «душа болит», *мыдах болду* – «опечалился»: Къаспотну, юйде джаланнгач сабийлери кёзюне кёрюнюб, *джюреги такъыр болду* (Токумаев Ж. Дертли къама). – «У Каспота, вспоминавшего осиротевших детей, невыносимо сжалось сердце» [там же, с. 224];

е) состояние горя, несчастья*: оу-шау болдула* – «они зарыдали», *къан джауду, кюню къарангы болду* – «наступило невосполнимое горе», *аман аууз ачылды* – «посыпались проклятия», *эки эшиги джабылды* – букв.: «их двери запечатались», *оту джукъланды* – «очаг погас»: Оу, мен джарлы, не болду, къыйынлы тийреге не къан джауду (Уллу Къарачайда, с. 209.) – «Оу, я бедная, что случилось, какой кровавый дождь пошел на наш многострадальный квартал!!!» [18, с. 147];

ж) состояние стыда*: кёзюн джерден алмайды* – «не поднимая глаза», *башын ёрге кётюрмейди* – «не поднимая головы», *башын энишге къаратмай-*

ды – «не выходит на улицу»: Атасы болмагъанлыкгъа, мен аны *башын энишге тутдурлукъ* тюйюлме (Аманат О. Хубийланы). – «*Из*-за того, что у него нет отца, я не допущу, чтобы он горевал» [там же, с. 65];

з) состояние возмущения*: отдан кёлек кийди* – «сильно возмутился», *къатына къоймайды* – «не подпустил к себе», *ёрге минип энишге тюшдю* – «от злости не находил себе места»: Ання, Елмез байланы махтаса, сен отдан кёлек нек киесе? – «Ання, почему ты так возмущаешься, когда Елмез хвалит богатых?» (Уллу Къарачайда) [там же, с. 196];

и) состояние сильного расстройства, **сопровождаемого плачем***: кёз суулары тёгюлдюле* – «полились слёзы», *кёзлерин сытады* – «сдавливает глаза», *кёзлери тот болдула* – «глаза заржавели», кёзлеринден бошады – «выплакала глаза»: Джашчыгъы ач болуб, кёзюне къараса, *джюреги такъыр болуб,* кёб заманны *кёз суларын тёкгенди* (Аппаланы Х. Къара кюбюр). – «Когда мальчик голодными глазами смотрел на нее (мать), она, не зная, что делать, много раз проливала слёзы» [там же, с. 31].

Фразеологические единицы экспрессивно-эмоционального характера **с положительным оттенком** представляют меньше разновидностей. Они выражают следующие состояния:

а) состояние радости, восторга*: анасына джангыдан тууду* – «вновь родившийся для матери», *аягъы басханны кёзю кёрмей* – «от радости не видит, куда нога наступает», башы кёкге джетеди – «от радости голова достает до неба», *джюреги кёк бла тенг болду* – «от радости сердце сравнялось с небом», *кёзю-башы джарыды* – «глаза, голова прояснилась»: Ёлюмден башлары сау къалгъанла схауат ёзенден энишге *аякълары басханны кёзлери танымай* (кёрмей) къачдыла (Гочияланы Дж. Мени джуртуму гюллери). – «Оставшиеся в живых кинулись вниз по Схауатскому ушелью, не чуя ног под собой» [там же, с. 62];

б) состояние успокоения, самоуверенности*: джюреги тохташды* – «сердце успокоилось», *джюрегин басды* – «сердце придавило», *джюреги орнуна келди* – «сердце пришло на место», *сыртына тюк чыкъды* – «на спине выросли волосы»: Меннге тюненеден бери *сыртыма тюк чыкъгъанды*, сенге уа ёмюрде да чыкъмайды (Хубийланы О. Аманат). – У меня со вчерашнего дня большая радость, а у тебя ее не бывает никогда [там же, с. 461];

в) состояние восхищения*: адам кёзюн алмаз* – «не оторвать глаз», *адам кёзю тоймаз* – «глаза не наглядятся», *ауув суулары келедиле* – «слюни потекли», ««*тюу» демей къарамазса* – «не сказав «тьфу», не посмотришь», кёз алдаргъа (къарач.) – «очаровывать», «восхищать»: Сен таныучу къашха байталым табхан тай асыры ариудан, суратча, кёз алдайды. (Къоркъмазланы К., Горда бычакъ) «Меня чарует (восхищает) жеребенок, рожденный от лошади, которую ты хорошо знаешь» [там же, с. 128].

Таким образом, ФЕ карачаево-балкарского языка с точки зрения стилистической характеристики подразделяются на три типа – межстилевые, разговорные и просторечные, которые, в свою очередь, делятся на различные подстили.

Объединяющим значением всех ФЕ является коннотативное значение. Большинство ФЕ карачаево-балкарского языка в систематическом плане выражают экспрессивно-эмоциональные значения, которые показывают различные эмоциональные состояния человека. Основными стержневыми компонентами экспрессивно-эмоциональных фразеологических единиц выступают стилистически-нейтральные слова типа *джюрек* – «сердце», *баш* – «голова», *джан* – «душа», *къан* – «кровь», *кёз* – «глаз», которые накладывают определенный отпечаток на их семантику. С помощью этих лексических единиц в языке образуются фразеологические единицы, выражающие различные эмотивно-оценочные отношения или состояния человека: чувство гнева, радости, горя, возмущения, злости, жалости, стыда, успокоения, восхищения и др.

Оценочная информация, заложенная во фразеологической единице, дает или положительную, или отрицательную характеристику предмета, явления, поступка, действия и т.д. При этом фразеологических единиц с отрицательной характеристикой в языке значительно больше.

Таким образом, фразеологические единицы в языке выполняют не назывную функцию, а изобразительно-оценочную, служат одним из средств достижения выразительности языка.

Функционально-стилистический анализ фразеологических единиц карачаево-балкарского языка на материале карачаевского и карачаево-балкарского фразеологических словарей выявил универсальные явления: разговорный и просторечный стили фразеологических средств языка отражают национальную специфику и менталитет народа, выражая самые яркие чувства и эмоции говорящего.

Однако в лексикографии карачаево-балкарского языка не отработана система стилистических характеристик, обозначаемая пометами, по отношению даже к лексическим единицам, не говоря о фразеологических. Лишь авторами толкового словаря карачаево-балкарского языка принята система стилистических помет, которые указывают на: а) принадлежность слова к тем или иным пластам лексики; б) стилистическую ограниченность употребления; в) специальную область применения; г) эмоциональную окраску слова. В вводной статье словаря о системе его построения, в пункте о стилистической характеристике слов приводятся пометы, отражающие эмотивно-оценочный характер: *эркел.* (эркелетген форма – «ласкательная форма»), *хылик.* (хыликке этген магъанада – «в ироническом смысле»), *чам* (чам сёз – «шутливая форма») и т.д. [19, с. 23 – 24]. Что касается фразеологизмов, которые присутствуют во многих словарных статьях, то они лишены стилистических характеристик. К сожалению, этого нет и во фразеологических словарях карачаево-балкарского языка. Между тем в истории лексикографии издавна практикуется система помет, отражающая функционально-стилистические характеристики фразеологических единиц, в том числе и эмотивно-оценочного характера.

«Фразеологические словари – это «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [20, с. 83], и это зеркало должно давать точное отражение национальной картины мира народа. Единство фразеологического фонда карачаево-балкарского языка, отраженного в двух вариантах единого литературного языка, является закономерным результатом общности истории народа, его традиций, обычаев и культуры, общих условий для познания окружающего мира.

Это говорит о необходимости составления единого фразеологического толкового словаря карачаево-балкарского языка, отвечающего требованиям современной практической лексикографии. Разработанный на основании достижений науки о фразеологической стилистике, такой словарь, в свою очередь, мог бы стать объектом для исследования практической фразеологии. В словаре должен учитываться весь фразеологический фонд карачаево-балкарского языка с примерами из художественных текстов на каждый случай употребления. Помимо лексико-семантического толкования, в словаре должны отражаться грамматические и экспрессивно-стилистические характеристики фразеологических единиц и приводиться вариантные, синонимические, антонимические и омонимические формы употребления.

Библиографический список

1. Улаков М.З. *Проблемы лексической стилистики карачаево-балкарского языка*. Нальчик, 1994.
2. Гузеев Ж.М. *Семантическая разработка словника в толковых словарях тюркских языков*. Нальчик, 1985.
3. *Современный карачаево-балкарский язык*. Нальчик, ООО «Печатный двор», 2016: 204 – 218.
4. Башиева С.М. *Стилистическое использование лексико-фразеологических средств карачаево-балкарского языка Кайсыном Кулиевым и его отражение в русских переводах*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Баку, 1980.
5. Башиева С.М. *Стилистический компонент фразеологического значения*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Краснодар, 1996.
6. Башиева С.М. *Средства формирования стилистического компонента значения фразеологизмов*. Нальчик, 1995.
7. Хуболов С.М. *Предложения с монолитными предикатами – фразеологическими единицами в карачаево-балкарском языке*. Нальчик, 2002.
8. Мизиев А.М., Гузеев Ж.М. *Фразеологизация свободных словосочетаний и предложений в карачаево-балкарском языке*. Нальчик, 2013.
9. Акбаев Х.М. *Къарачай-малкъар тилни фразеологиясы*. Карачаевск, 2007.
10. Башиева С.М. Некоторые проблемы фразеологической стилистики карачаево-балкарского языка. *Проблемы семантики и стилистики карачаево-балкарского языка*. Нальчик, 1987: 113 – 125.
11. Федосов И.А. *Функционально-стилистическая дифференциация русской фразеологии*. Ростов-на-Дону: РГУ, 1977.
12. Голуб И.Б. *Стилистика современного русского языка*. Москва: «Наука», 1976.
13. Винокур Г.О. *Культура языка*. Москва: HRSS, 2006.
14. Тихонов А.Н. Фразеология. *Современный русский язык*. Санкт-Петербург: «Лань» 2001: 282 – 321.
15. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. *Аспекты теории фразеологии*. Москва, «Знак», 2008.
16. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: «Советская энциклопедия», 1990.
17. Жарашыуланы З.Къ. *Къарачай-малкъар тилни фразеолгия сёзлюгю*. Фразеология карачаево-балкарского языка. Нальчик: Издательство «Полиграф-сервис и Т.», 2001.
18. Текеланы И.Къ. *Къарачай тилни фразеология сёзлюгю*. Фразеология карачаевского языка. Черкесск, 1984.
19. *Къарачай-малкъар тилни ангылатма сёзлюгю – ючтомлукъ, I-чи тому*. Толковый словарь карачаево-балкарского языка: в 3 т. Нальчик, Эль-Фа, 1996; Т. I.
20. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: «Языки русской культуры», 1996.

References

1. Ulakov M.Z. *Problemy leksicheskoj stilistiki karachaevo-balkarskogo yazyka*. Nal'chik, 1994.
2. Guzeev Zh.M. *Semanticheskaya razrabotka slovnika v tolkovyh slovaryah tyurkskih yazykov*. Nal'chik, 1985.

3. *Sovremennyj karachaevo-balkarskij yazyk*. Nal'chik, OOO «Pechatnyj dvor», 2016: 204 – 218.
4. Bashieva S.M. *Stilisticheskoe ispol'zovanie leksiko-frazeologicheskih sredstv karachaevo-balkarskogo yazyka Kajsynom Kulievym i ego otrazhenie v russkih perevodah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Baku, 1980.
5. Bashieva S.M. *Stilisticheskij komponent frazeologicheskogo znacheniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Krasnodar, 1996.
6. Bashieva S.M. *Sredstva formirovaniya stilisticheskogo komponenta znacheniya frazeologizmov*. Nal'chik, 1995.
7. Hubolov S.M. *Predlozheniya s monolitnymi predikatami – frazeologicheskimi edinicami v karachaevo-balkarskom yazyke*. Nal'chik, 2002.
8. Miziev A.M., Guzeev Zh.M. *Frazeologizaciya svobodnyh slovosochetanij i predlozhenij v karachaevo-balkarskom yazyke*. Nal'chik, 2013.
9. Akbaev H.M. *K`arachaj-malk`ar tilni frazeologiyasy*. Karachaevsk, 2007.
10. Bashieva S.M. Nekotorye problemy frazeologicheskoj stilistiki karachaevo-balkarskogo yazyka. *Problemy semantiki i stilistiki karachaevo-balkarskogo yazyka*. Nal'chik, 1987: 113 – 125.
11. Fedosov I.A. *Funkcional'no-stilisticheskaya differenciaciya russkoj frazeologii*. Rostov-na-Donu: RGU, 1977.
12. Golub I.B. *Stilistika sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: «Nauka», 1976.
13. Vinokur G.O. *Kul'tura yazyka*. Moskva: HRSS, 2006.
14. Tihonov A.N. Frazeologiya. *Sovremennyj russkij yazyk*. Sankt-Peterburg: «Lan'» 2001: 282 – 321.
15. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O. *Aspekty teorii frazeologii*. Moskva, «Znak», 2008.
16. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: «Sovetskaya `enciklopediya», 1990.
17. Zharashyulany Z.K`. *K`arachaj-malk`ar tilni frazeolgiya sezlyugyu*. Frazeologiya karachaevo-balkarskogo yazyka. Nal'chik: Izdatel'stvo «Poligraf-servis i T.», 2001.
18. Tekelany I.K`. *K`arachaj tilni frazeologiya sezlyugyu*. Frazeologiya karachaevskogo yazyka. Cherkessk, 1984.
19. *K`arachaj-malk`ar tilni angylatma sezlyugyu – yuchtomluk`, I-chi tomu*. Tolkovyj slovar' karachaevo-balkarskogo yazyka: v 3 t. Nal'chik, `El'-Fa, 1996; T. I.
20. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00595

***Artemenko M.V.,** postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: mv_artemenko@mail.ru*

WAYS OF GRAMMATICALIZATION OF THE RUSSIAN NOMINAL RELATIVE ON THE PRINCIPLE. The paper considers ways of grammaticalization of notional words in prepositional function. The object of the study is a new active unit *по принципу* (according to). The grade of grammaticalization of this unit is defined by the analysis of its lexical compatibility and syntactical properties. It is defined that the lexical and syntactical factors are more significant for the transition of this unit to the functional class. The analysis of the semantic types of predicates which refer to this relative allows the author to see the tie between causation and grammaticalization. The semantic valency is determined by the semantic and pragmatic role of this unit in the process of communication.

Key words: **nominal relative, prepositional and case combination, grammaticalization, prepositional function, syntax, semantic, relations of comparative assimilation, relations of metaphorical comparison, relations of coordination.**

***М.В. Артеменко,** аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: mv_artemenko@mail.ru*

ПУТИ ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ ОТЫМЁННОГО РЕЛЯТИВА «ПО ПРИНЦИПУ»

В статье рассматриваются пути грамматикализации полнозначных слов, выполняющих предложную функцию. Объектом исследования послужила новая, активно употребляемая единица *по принципу*. Определяется степень грамматикализованности данной единицы с учетом её лексического окружения и синтаксических свойств. Устанавливается, что наиболее яркими показателями перехода единицы *по принципу* в разряд служебных являются лексический и синтаксический факторы. Проанализировав семантические типы глагольных предикатов, с которыми сочетается данный релятив, автор обнаруживает связь между явлением каузации и грамматикализацией. На основе анализа семантической валентности данной единицы делается вывод о её характерной семантико-прагматической функции в коммуникативном высказывании.

Ключевые слова: **отыменный релятив, предложно-падежное сочетание, грамматикализация, предложная функция, синтаксис, семантика, отношения сравнительного уподобления, отношения метафорического сравнения, отношения соответствия.**

В современной русистике активно продолжается работа по изучению функционирования служебных слов как в письменной [1 – 5], так и в устной речи [6]. Причем наибольший интерес представляют служебные слова вторичного типа, а именно – отымённые предлоги, вторичные предлоги, или «отымённые релятивы» (ОР) [3]. К настоящему времени представляется весьма затруднительным определить категориальный статус большого количества единиц, находящихся на пути перехода в предлоги. Таковыми являются изучаемые нами единицы синонимического ряда по типу, по образцу, по принципу. По своей морфологической структуре данные единицы представляют собой сочетания первообразного предлога по и полнозначных форм существительных, которые в определённых условиях функционируют как предложные единицы, то есть грамматикализуются. Процесс грамматикализации знаменательных слов до сих пор является предметом пристального внимания исследователей [1 – 2].

Объектом нашего исследования является ряд единиц сравнительной семантики, построенных по модели *по + N3*. Ранее мы описали специфические свойства подобных единиц в статьях [4; 5].

Цель настоящей статьи – выявить пути грамматикализации единицы *по принципу*, определить степень её грамматикализованности, а также проанализировать употребление данной единицы в семантико-прагматическом аспекте.

Материалом исследования послужили факты из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [7]. Всего проанализировано около 300 употреблений.

При решении поставленной цели нужно учитывать ряд проблем:

1) функциональная омонимия частей речи;

2) недостаточность существующих критериев, определяющих категориальный статус подобных словоформ;

3) сложность выявления семантической и прагматической функций.

Рассмотрим характерные свойства отымённого релятива *по принципу*. Обратимся к лексикографическому анализу данной единицы. В Малом академическом словаре данная единица представлена как фразеологизированное единство со значением '**в соответствии с** основными особенностями устройства чего-л., в виде устройства чего-л.' [8, с. 428]. В Большом толковом словаре под ред. С.А. Кузнецова единица *по принципу* отмечается «в значении наречия» [9, с. 984]. В Русском семантическом словаре она представлена «в значении предлога» со значением 'что-нибудь в виде чего-нибудь' [10, с. 201]. В Словарях служебных слов [11; 12; 13] подобное новообразование отсутствует. В Русской грамматике-80 [14] в разделе «Предложное падежное примыкание» данная словоформа также не зафиксирована.

Базовое имя *принцип* в Большом толковом словаре имеет несколько значений: 1. Основное, исходное положение какой-л. теории, учения, науки и т.п. // Руководящее положение, основное правило, установка для какой-л. деятельности; 2. Убежденность в чем-л., точка зрения на что-л., норма или правило поведения; 3. Основная особенность устройства, действия механизма, прибора и т.п. [9, с. 984].

1. Функциональная омонимия частей речи

Примеры показывают, что единица *по принципу* может употребляться:

(1) как предложно-падежное сочетание: (а) *Так продолжалось до тех пор, пока на Grand Cherokee не додумались до возможности установки в раздатку дисковой муфты вместо дифференциалов. Она весьма сложна по своей конструкции, но **по принципу** работы схожа со сцеплением* [Николай Качурин. Крутящий момент истины // «Автопилот», 2002.02.15]; (б) *Пейзажные сады, а особенно «натургарден», требующие немалой тщательности и мастерства при своём рождении, всё же проще в уходе. Во-первых, потому, что создаются именно **по упомянутому выше принципу** экологичности* <…> [Татьяна Ефимова. Скажи: легко! // «Сад своими руками», 2003.09.15];

(2) в составе релятивной конструкции: (а) *В современных школах (как и в садиках) нет никаких особых методик для обучения детей социальному взаимодействию, его облегчению, программ по сплочению детей. Учителя действуют **по принципу** «досмотра»* [Д. Савчик. Личный опыт. Социализация и

школа (2015)]; (б) *Здесь все или почти все крупнейшие корпорации организованы* ***по принципу*** *семейного бизнеса* [Ростислав Капелюшников, Ирина Прусс. Политика, идеология, бизнес // «Знание – сила», 2010].

(3) Видно, что случай употребления (1а) представляет собой пример глагольного (отглагольного) управления именем существительным: дисковая муфта *схожа со сцеплением (по чему?)* **по принципу работы**. Два объекта сравнения сопоставляются на основании общего признака – принципа работы. Тип синтаксических отношений – объектные.

В примере (2а) единица *по принципу* формирует конструкцию левый глагольный компонент – правый именной компонент. Являясь средством «двусторонней синтаксической связи» (по Е.Т. Черкасовой), *по принципу* формирует сравнительно-определительные синтаксические отношения: Ср.: *Учителя действуют как помощники родителей – смотрят за детьми*.

2. Критерии опредложивания

Традиционно выделяют следующие пути перехода знаменательных единиц в служебные, в нашем случае предложные:

1) утеря прежних и приобретение новых смыслов;
2) выпадение из морфологической парадигмы (по числу);
3) разрушение синтагматических связей (ограничения на сочетаемость);
4) определенная степень фразеологизации единицы;
5) тенденция к метафоризации значения базового имени;
6) возможность/невозможность изъять из состава предложной единицы базовый компонент;
7) развитие двустороннего характера синтаксических связей;
8) утрата способности определяться именем прилагательным и др. [1, 2, 15].

Применив данные критерии к единице *по принципу*, мы пришли к выводу, что для этой единицы оказываются показательными лексический и синтаксический факторы.

Лексический критерий предполагает проверку на наличие или отсутствие ограничений на сочетаемость. Для нашего исследования основополагающим является тезис о том, что семантика и прагматическая функция каждого изучаемого нами релятива опирается на его лексическое окружение. Рассмотрим компоненты конструкции с релятивом *по принципу* с точки зрения лексико-семантического состава.

Правый компонент

При анализе сочетаемости справа обнаруживаем именную лексику следующих семантических групп:

● предметные имена существительные, называющие продукты человеческой деятельности: *Модель обустроена* ***по принципу*** *штурвала «Формулы-1»* <…> <…> [Андрей Сасиновский. Игровые инструменты // «Stuff», 2003.03.06]; *Моррис сконструировал утюг* ***по принципу*** *«ваньки-встаньки»* [Александр Волков. Одеться с иголочки и без ниточки // «Знание – сила», 2003].

● абстрактные имена существительные, называющие характерные особенности какой-либо деятельности: *Парацельс выдвинул идею лечения* ***по принципу*** *соответствия* [С. Фейгельман. Законы природы и раневая инфекция // «Наука и жизнь», 2007]; *Многие модели построены* ***по принципу*** *упрощения: «опустим для ясности некоторые детали»* [коллективный. Учебник по обществознанию. Профильный уровень. 10 класс (2007)]; *Мир полон сущностей, действующих* ***по принципу*** *дополнительности* [Александр Иличевский. Перс (2009)].

Итак, что касается ограничений по сочетаемости справа, мы отметили отсутствие существительных с событийной семантикой.

Характерной особенностью правого компонента отымённого релятива *по принципу* является возможность субституции в виде цитаты или сформулированного правила: это может быть связано с самой семантикой слова *принцип* – ‘правило, положение’, которое дается в готовом виде. Например: *Кроме того, я сам начинал работать сомелье еще тогда, когда это слово знали единицы, а в рестораны ходили люди в бобровых шапках и* ***выбирали*** *вино* ***по принципу*** *«чем дороже, тем лучше»* [Николай Проценко. Очень наглядный бизнес // «Эксперт», 2015]; *Помочь таким людям адаптироваться к окружающей среде может только специальная длительная и кропотливая работа воспитателей,* ***обучающих*** *своих подопечных* ***по принципу*** *«рука в руке» (пальцевая азбука)* [коллективный. Учебник по обществознанию. Профильный уровень. 10 класс (2007)]. Примеров, в которых *по принципу* вводит цитату или «правило», в НКРЯ насчитывается около 50% от общего количества собранных фактов.

Левый компонент

Важно указать на тот факт, что есть специфические группы глаголов, с которыми сочетается данный релятив.

Каузативные глаголы и их производные:

● глаголы созидания в физическом или интеллектуальном плане*: Моррис сконструировал утюг* ***по принципу*** *«ваньки-встаньки»* [Александр Волков. Одеться с иголочки и без ниточки // «Знание – сила», 2003]; *Для ленивых садоводов придумали лопату-автомат, она создана* ***по принципу*** *рычага и пружины* <…> [обобщенный. Садоводу – на заметку. Рефераты // «Наука и жизнь», 2007]; *Нынешняя система имеет индикацию, устроенную* ***по принципу*** *светофора* [неизвестный. Вести с пяти материков // Юный техник, 2010];

● глаголы действия: *Действуя* ***по принципу*** *«все наши спутники не пособиваете», США отказались от развёртывания системы, аналогичной советской ИС* Иван Сафронов. Пальцем с неба // «Коммерсантъ-Власть», 2000];

● отглагольные существительные, называющие сферу физической или интеллектуальной деятельности человека: *Работа* ***по принципу*** *выпуска двух коллекций в год, как это делает большинство розничных магазинов, для марки не представляет особого интереса* [Лина Калянина, Вера Кузьмина. «Мы привязаны к человеку и его потребностям» // «Эксперт», 2015].

Некаузативные глаголы и их производные:

● глаголы бытия: *К сожалению, русский человек живет* ***по принципу*** *«пока жареный петух не клюнет»* [М.В. Строганова. Главное чудо – человек (2015.08.15)];

● глаголы функционирования: *Паровой увлажнитель работает* ***по принципу*** *электрочайника* <…> [коллективный. Слагаемое комфорта // «Наука и жизнь», 2008];

● глаголы развития: *В те времена поэтическая слава возникала* ***по принципу*** *тандемов* [Василий Аксенов. Таинственная страсть (2007)]; <…> *формирование советской элиты идет* ***не по принципу*** *профессионализма,* ***а по принципу*** *личной лояльности* [коллективный. Советский сценарий для России // «Русский репортер», 2014];

● глаголы суждения: *Нельзя к информационным подразделениям относиться* ***по принципу:*** *«Мы тут работаем, а вы про нас рассказываете»* [С.В. Чапнин. Интервью с В. Легойдой // Журнал Московской Патриархии № 1, 2010];

● отглагольные существительные, называющие сферу человеческих потребностей типа *питание, лечение* и т.п.: *Парацельс выдвинул идею лечения* ***по принципу*** *соответствия* [С. Фейгельман. Законы природы и раневая инфекция // «Наука и жизнь», 2007]; *В текущих условиях питание туристов* ***по принципу*** *шведского стола недопустимо* [Интернет].

Частотная сочетаемость с глаголами бытия, функционирования, суждения, развития, то есть некаузативными, на наш взгляд, говорит о постепенной грамматикализации релятива *по принципу*. И хотя, как мы указывали в начале статьи, в МАСе эта единица уже закреплена, нам представляется, что основанием для рассмотрения этой словоформы в качестве единой и неделимой служит лексическая сочетаемость, а именно левый глагольный компонент.

Интересным с точки зрения семантико-синтагматических свойств данного релятива является его отношение к категории одушевлённости/неодушевлённости. В базе полученных из Корпуса примеров мы обнаружили единичные факты употребления *по принципу* с одушевлённым существительным в переносном значении: *Просто потому, что это* ***–*** *самовоспроизводящаяся система, действующая* ***по принципу*** *хулигана из подворотни: дайте нам много денег и гарантии безопасности – тогда мы не будем к вам приставать!* [Евгений Бутман. Контроль (2004) // «Бизнес-журнал», 2004.03.16]; *Вместо социологического и психологического мониторинга реальных ситуаций они преподносят «хозяину-государству» то, что оно хочет услышать, функционируют* ***по принципу*** *плохого приказчика «чего изволите» и не справляются с задачами социального контроля в государстве* [А.Г. Асмолов. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности (2003) // «Вопросы психологии», 2003.07.22].

Это может быть объяснено вторичностью значения *принцип* (‘правило поведения’) по отношению к первому значению ‘основное положение к.-л. теории’ [9, с. 428].

Таким образом, в плане сочетаемости единица *по принципу* оказывается близкой единицам *по типу* [4] и *по образцу* [5]: все три единицы тяготеют к глаголам созидания, действия, деятельности.

Синтаксический критерий. Возможность/невозможность базового существительного определятся прилагательным.

Анализ фактов показал, что базовое слово *принцип* может определяться прилагательным, и тогда мы рассматриваем его как предложно-падежное сочетание. Мы полагаем, что возможность или невозможность вставки прилагательного зависит от семантического предиката – глагола-каузатора: такой глагол управляет существительным *принцип*, а значит, допускает наличие распространителей при этом существительном. Ср. примеры:

(1а) *Этот цветник – многолик и изменчив, поскольку построен* ***по*** *сложному* ***принципу*** *смены одних доминантных цветочных групп другими* [Юлия Галактионова. Идеальный вариант (2003) // «Ландшафтный дизайн», 2003.01.15];

(1б) ***–*** *Какая разница,* ***–*** *отвечала Валентина,* ***–*** *главное, чтобы было красиво. Она всегда покупала* ***по принципу*** *«нравится* ***–*** *не нравится»* [Сати Спивакова. Не всё (2002)]. – Ср.: *покупала* ***по*** *такому* ***принципу****…*

(2) *Но внушения бывают разные. Они могут осуществляться* ***по принципу*** *«от человека к человеку», а могут быть результатом воздействия на нашу психику определённой суммы обстоятельств, определённых внешних условий* [В.Н. Комаров. Тайны пространства и времени (1995 – 2000)].

Из примера (2) видно, что некаузативный глагол *осуществляться* участвует в формировании сравнительных синтаксических отношений, а сам релятив – показатель этих отношений – может быть приравнен к сравнительному союзу *как: осуществляться как внушения «от человека к человеку».*

3. Семантическая и прагматическая функции

С точки зрения прагматики говорящий употребляет данный отымённый релятив в ситуации приближённого соответствия, когда речь идёт о схожем в некотором роде «правиле» действия.

В целом отношения между компонентами конструкции можно сформулировать как сравнительно-определительные с тремя разновидностями:

(а) отношения сравнительного уподобления: *Коуч работает* ***по принципу*** *кустаря-одиночки, реализуя собственные идеи идеи* [Наталия Боровикова. Копилка заблуждений о коучинге // Coach, 2008].

Как видно из примера (а), работа коуча сравнивается с работой кустаря-одиночки, то есть сам коуч уподобляется другому лицу, выполняющему похожую деятельность;

(б) отношения метафорического (образного) сравнения: *Сама глобальная экономика строится* ***по принципу*** *«мыльного пузыря»* [Александр Шубин. Социализм XXI века // «Неприкосновенный запас», 2009]; *Как они будут выпутываться из этого, сложно сказать, лично я сторонник постепенной циклической девальвации доллара* ***по принципу*** *качелей* [коллективный. Форум: Новая волна или продолжение старой?! (2010)].

В примерах (б) правый компонент выражен образным словом или словосочетанием, описывающим само действие или ситуацию приблизительно, с целью создать «картинку» в голове у рецепиента;

(в) отношения соответствия: *Что касается подбора персонала, то он происходит исключительно* ***по принципу*** *McDonald's* (Fast food! Как много в этом слове... // Рекламный мир, 2000.03.30). Актуализатором отношений соответствия в данном случае выступает частица. Частица *исключительно* в сочетании с релятивом усиливает значение соответствия, поскольку обозначает «максимальную степень единственности, исключая допущение других объектов, признаков» [16, с. 87].

Маркером названных выше типов отношений становится единица *по принципу.*

Таким образом, на данном этапе развития языка можно говорить о том, что единица *по принципу*, с одной стороны, сохраняет тесную связь с базовым словом – существительным *принцип*, а с другой, постепенно опредложивается, формируя сравнительно-определительные отношения. Анализ контекстных употреблений релятива *по принципу* позволил выявить степень опредложенности данной единицы с опорой на ключевые критерии грамматикализации.

Библиографический список

1. Всеволодова М.В., Кукушкина О.В., Поликарпов А.А. Русские предлоги и средства предложного типа. *Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления.* Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. Под общей редакцией М.В. Всеволодовой. Москва: Книжный дом «Либроком», 2014; Кн. 1.
2. Виноградова Е.Н. Мотивированные предлоги и аналоги предлогов: пути грамматикализации. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2013; № 4: 138 – 163.
3. Шереметьева Е.С. *Отымённые релятивы современного русского языка: семантико-синтаксические этюды.* Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2008.
4. Артеменко М.В. Отымённый релятив «ПО ТИПУ»: семантико-синтагматические свойства. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2018; Ч. 2, № 6 (84).: 312 – 316.
5. Артеменко М.В. Отымённый релятив «ПО ОБРАЗЦУ»: синтаксис и семантика. *Вестник Томского государственного университета.* 2020; № 453: 5 – 9.
6. *Русский язык повседневного общения: особенности функционирования в разных социальных группах.* Ответственный редактор Н.В. Богданова-Бегларян. Санкт-Петербург: ЛАЙКА, 2016.
7. *Национальный корпус русского языка.* Available at: http://ruscorpora.ru
8. *Словарь русского языка:* в 4 т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, Полиграфресурсы, 1999; Т. 3.
9. *Большой толковый словарь русского языка*. Под редакцией С.А. Кузнецова. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
10. *Русский семантический словарь***.** Под общей редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Азбуковник, 1998; Т 3.
11. Ефремова Т.Ф. *Толковый словарь служебных частей речи русского языка.* Москва: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004.
12. Морковкин В.В., Луцкая Н.М., Богачева Г.Ф. и др. *Словарь структурных слов русского языка.* Москва: Лазурь, 1997.
13. Рогожникова Р.П. *Словарь эквивалентов слова: наречные, служебные, модальные единства.* Москва: Русский язык, 1991.
14. *Русская грамматика:* в 2 т. Главный редактор Н.Ю. Шведова. Москва: Наука, 1980; Т. 2.
15. Черкасова Е.Т. *Переход полнозначных слов в предлоги*. Москва: Наука, 1967.
16. Стародумова Е.А. *Частицы русского языка (разноаспектное описание).* Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2002.

References

1. Vsevolodova M.V., Kukushkina O.V., Polikarpov A.A. Russkie predlogi i sredstva predlozhnogo tipa. *Materialy k funkcional'no-grammaticheskomu opisaniyu real'nogo upotrebleniya.* Vvedenie v ob`ektivnuyu grammatiku i leksikografiyu russkih predlozhnyh edinic. Pod obschej redakciej M.V. Vsevolodovoj. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2014; Kn. 1.
2. Vinogradova E.N. Motivirovannye predlogi i analogi predlogov: puti grammatikalizacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2013; № 4: 138 – 163.
3. Sheremet'eva E.S. *Otymennye relyativy sovremennogo russkogo yazyka: semantiko-sintaksicheskie `etyudy.* Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2008.
4. Artemenko M.V. Otymennyj relyativ «PO TIPU»: semantiko-sintagmaticheskie svojstva. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2018; Ch. 2, № 6 (84).: 312 – 316.
5. Artemenko M.V. Otymennyj relyativ «PO OBRAZCU»: sintaksis i semantika. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2020; № 453: 5 – 9.
6. *Russkij yazyk povsednevnogo obscheniya: osobennosti funkcionirovaniya v raznyh social'nyh gruppah.* Otvetstvennyj redaktor N.V. Bogdanova-Beglaryan. Sanket-Peterburg: LAJKA, 2016.
7. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: http://ruscorpora.ru
8. *Slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk, Poligrafresursy, 1999; T. 3.
9. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej S.A. Kuznecova. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
10. *Russkij semanticheskij slovar'***.** Pod obschej redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Azbukovnik, 1998; T 3.
11. Efremova T.F. *Tolkovyj slovar' sluzhebnyh chastej rechi russkogo yazyka.* Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'»: OOO «Izdatel'stvo AST», 2004.
12. Morkovkin V.V., Luckaya N.M., Bogacheva G.F. i dr. *Slovar' strukturnyh slov russkogo yazyka.* Moskva: Lazur', 1997.
13. Rogozhnikova R.P. *Slovar' `ekvivalentov slova: narechnye, sluzhebnye, modal'nye edinstva.* Moskva: Russkij yazyk, 1991.
14. *Russkaya grammatika:* v 2 t. Glavnyj redaktor N.Yu. Shvedova. Moskva: Nauka, 1980; T. 2.
15. Cherkasova E.T. *Perehod polnoznachnyh slov v predlogi*. Moskva: Nauka, 1967.
16. Starodumova E.A. *Chasticy russkogo yazyka (raznoaspektnoe opisanie).* Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2002.

Статья поступила в редакцию 19.05.20

УДК 811.1/8 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00596

***Vereshchaka N.Yu.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: naveresh@gmail.com*

VERBAL AND NON-VERBAL COMPONENTS OF COMMUNICATION AS REACTION TO AN OPPONENT'S WORDS IN A CONFLICT SITUATION. The article discusses examples of reaction to an opponent's words in a conflict interaction. The aim of this work is to analyze the verbal and non-verbal components of communication used in transmitting other people's words in a conflict situation. The analysis is based on 30 videos posted on YouTube video hosting. This material is analyzed for the first time from the point of view of the transmission of other people's words within the dialogical remarks in a conflict communicative act. All videos are divided into two groups from the position of indirect and direct appeal to the words of the communication partner. Within the group with a direct appeal to other people's words, examples of dialogical citation and citation in a conflicting communicative act are identified and analyzed. It was concluded that the appeal to other people's words is a fairly frequent phenomenon in conflict discourse. This phenomenon implies the transformation of the primary statement due to the appraisal expressed by using of verbal and non-verbal components of communication. The data presented in the article can find practical applications in the field of applied conflict resolution and psycholinguistic profiling of participants in conflict communication.

*Key words***: verbal and non-verbal components of communication, conflict, conflict communication, transmission of other people's words, citation, dialogical citation.**

***Н.Ю. Верещака**, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: naveresh@gmail.com*

ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАЦИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ ОБРАЩЕНИИ К СЛОВАМ ОППОНЕНТА В СИТУАЦИИ КОНФЛИКТА

В статье рассматриваются примеры обращения коммуникантов к словам оппонента в конфликтном взаимодействии. Целью данной работы является анализ вербальных и невербальных компонентов коммуникации, используемых при передаче чужих слов в ситуации конфликта. Материалом послужили 30 видеороликов, размещенных на видеохостинге YouTube. С точки зрения передачи чужих слов в границах диалогических реплик в конфликтном коммуникативном акте данный материал анализируется впервые. В рамках исследования все видеоролики были разделены на две группы с позиции опосредованного и непосредственного обращения к словам партнера по коммуникации. В границах группы с непосредственным обращением к чужому слову были выделены и проанализированы примеры диалогической цитации и цитирования в конфликтном коммуникативном акте. На основании полученных результатов был сделан вывод о том, что апелляция к чужим словам – достаточно частотное явление в конфликтном дискурсе, которое подразумевает трансформацию первичного высказывания за счет оценочности, выражаемой с помощью вербальных и невербальных компонентов коммуникации. Данные, приведенные в настоящей статье, могут найти практическое применение в области прикладной конфликтологии и психолингвистического портретирования участников конфликтной коммуникации.

Ключевые слова: **вербальные и невербальные компоненты коммуникации, конфликт, конфликтная коммуникация, передача чужих слов, цитация, диалогическая цитация, цитирование**.

Обращение к чужой речи можно встретить в различных типах дискурса, в том числе и в конфликтном дискурсе, изучение которого пользуется особой популярностью в современном гуманитарном сообществе. Согласно В.Н. Волошинову (М.М. Бахтину), ситуации, когда слова собеседника повторяются в живом диалогическом общении, возникают в исключительных случаях («подтвердить правильность своего понимания, поймать его на слове» [1, с. 127]) и являются специфическими, но в целом вписываются в рамки существующих в языке форм передачи чужой речи, связанных с «тенденциями внутренне-речевого активного восприятия» [1, с. 127]. Подобные специфические ситуации находят свое отражение в ситуации конфликта. Здесь и далее под конфликтом мы будем понимать столкновение двух и более лиц в результате возникновения разногласий по какому-либо поводу. При этом «одна из сторон сознательно и активно действует в ущерб другой, а вторая сторона, осознавая, что указанные действия направлены против ее интересов, предпринимает ответные действия» [2, с. 127].

Другим направлением, приковывающим к себе внимание лингвистов, психолингвистов, психологов, культурологов, является изучение вербальных и невербальных компонентов коммуникации. Анализ данных компонентов с лингвистической точки зрения представляет особую ценность в связи с возможностью более детально описать эмоциональное состояние и особенности коммуникативного поведения человека в рамках психолингвистического портретирования отдельных участников коммуникации.

Целью настоящей статьи является выделение и описание особенностей использования вербальных и невербальных средств коммуникации при апелляции к словам оппонента в ситуации конфликта. Поставленная цель предполагала решение таких задач, как отбор соответствующего материала, составление корпуса примеров с обращениями коммуникантов к словам оппонентов в ситуации конфликта, классификация данных примеров, описание специфики передачи чужих слов в конфликтном коммуникативном акте.

Материалом для анализа послужили размещенные на видеохостинге YouTube видеозаписи конфликтных ситуаций. Внимание было сфокусировано на видеороликах, в которых представлены конфликты, возникающие в сфере обслуживания и в государственных учреждениях. В ходе анализа было рассмотрено 30 видеороликов суммарной продолжительностью 3 часа 4 минуты 6 секунд. При отборе использовался метод случайной выборки (так, отбор материала производился с помощью поиска, по ключевым словам: «конфликт», «ссора», «скандал»; также были просмотрены видеоролики с каналов, которые размещают видеозаписи разногласий между людьми: «All Rus News», «Втакси», «Гражданский контроль» и другие).

В связи с особенностями материала, выбранного для анализа, и платформы, на которой размещены видеозаписи, следует сделать ряд оговорок:

1. Съемка на камеру в большинстве случаев ведется открыто. В связи с этим каждый говорящий осознает, что текущий коммуникативный акт может быть представлен вниманию третьих лиц. С учетом данного факта снимающий старается вести себя так, чтобы получить поддержку потенциальной аудитории ролика (пользователей YouTube или представителей различных инстанций). Снимаемый на камеру в одних случаях может корректировать свое коммуникативное поведение с учетом вероятности просмотра видеозаписи третьими лицами в будущем, в других – может полностью игнорировать наличие сторонних наблюдателей.

2. Вследствие особенностей, указанных в пункте 1, нельзя исключать наличие постановочных элементов в видеозаписях. Тем не менее на основе признаков спонтанной речи, обнаруженных в ходе проведенного анализа (фальш-старты, оговорки, самоисправления говорящих, повторы, «оборванные» отдельные слова и фразы, запинания [3, с. 78]), а также на основе авторских описаний, данных под видеороликами, мы считаем происходящее на видеозаписях максимально приближенным к конфликтным ситуациям, возникающим в повседневной жизни в ходе спонтанной коммуникации.

3. В отдельных видеозаписях присутствует видеомонтаж. Следовательно, исходный материал может содержать в себе ряд пропусков и неточностей, потенциальное наличие которых должно учитываться при проведении исследования.

Таким образом, в фокусе нашего внимания оказываются авторские видеотексты, содержащие в себе большое количество элементов спонтанного общения. В рамках анализа внимание было обращено только на те фрагменты видео, которые относятся именно к ситуации коммуникации, происходящей в ходе развития конфликта (закадровый голос автора, визуальные вставки вне фокуса нашего внимания). При анализе выбранного материала был затронут вопрос о том, какие невербальные компоненты коммуникации (жесты, мимика, положение в пространстве, фонационные средства) встречаются при обращении коммуникантов к чужим словам (т.е. словам оппонента) в ситуации конфликта.

В настоящий момент в работах, посвященных исследованию невербальной коммуникации, утверждается, что такие невербальные компоненты коммуникации, как направление взгляда, выражение лица, положение тела в пространстве, жесты, а также голосовые изменения могут сигнализировать об обращении говорящего к чужим словам [4, с. 3]. В основе работ современных исследователей лежат труды Д. Макнилла, который выделил две группы жестов (CVPT и OVPT), используемых при описании чужой точки зрения [5]. Согласно Е.А. Гришиной, данное различение жестов «близко к различению “цитируемое чужое *vs.* квази-объективное слово” в традиционной лингвистике» [6, с. 419]. Под CVPT (character viewpoint gestures) подразумеваются жесты, в процессе использования которых говорящий сопровождает жестами передаваемые чужие слова, стремясь максимально вжиться в роль «другого» (автора слов). Жесты, относящиеся к группе OVPT (observer viewpoint gestures), подразумевают остраненную демонстрацию чужой речи [6, с. 19 – 20]. Как показал наш анализ, в рамках конфликтной коммуникации встречается преимущественно второй тип жестов (OVPT).

Подобное разграничение невербальных компонентов коммуникации по критерию близости/остраненности говорящего к «другому» актуально для анализа не только жестовой составляющей, но и просодической. Отметим также, что с помощью изменений тембра голоса, темпа речи, громкости, оперирования различными интонационными конструкциями говорящий может демонстрировать свое отношение к сказанному собеседником, а также пародировать своего партнера по коммуникации.

Анализ конкретного материала продемонстрировал, что обращение к чужому слову в ситуации спонтанного диалога встречается практически во всех видеороликах (в 28 из 30 видеороликов). Представляется возможным выделить две группы примеров, связанных с опосредованным и непосредственным обращением к чужому слову.

***Группа 1.* Опосредованное обращение к чужому слову**

При опосредованном обращении к чужому слову могут использоваться такие высказывания-обобщения, как *«Ты чё гонишь?»* («Новосибирск. Конфликт в троллейбусе» – https://www.youtube.com/watch?v=MS_ysQ5goJA), *«… Так. Вы продолжаете хамить. Хорошо!»* («Неадекватная в аптеке Кедр/Радуга Санкт Петербург» – https://www.youtube.com/watch?v=TRm8mTZbkpo), *«Да что вы говорите!»* («Пассажиры поезда Смоленск Адлер, измученные духотой в вагонах, устроили бунт» – https://www.youtube.com/watch?v=lboOQS3sx-A&t=3s, «Анонс. Жестокий запрет фотосъемки ЕВРОСЕТИ. Толи еще будет. Красноярск» – https://www.youtube.com/watch?v=0SBCSmlqOtQ).

Подобные примеры встречаются в 26 из 30 видеороликов. В данных видеозаписях при обращении к вербальным (см. примеры выше) и невербальным (повышение тона голоса, изменение тембровой окраски голоса) оценкам речи партнеров по коммуникации говорящий определяет собственное место и место собеседника на шкале «свой – чужой». Каждый из коммуникантов «имеет собственные представления о себе как о языковой личности, причем социализованной и психически стабильной, с собственными интенциями, мотивами, ценностя-

ми, возможностями» [7, с. 187] и представления об оппоненте как о лице, чье мнение ошибочно, а поведение девиантно. Отметим также, что через негативную оценку чужого слова говорящий демонстрирует свое превосходство, с одной стороны, для себя самого, с другой – для третьих лиц, если таковые присутствуют при конфликте. Таким образом, в указанных примерах присутствует выражение своего отношения к чужим словам и к манере подачи этих слов.

Группа 2. **Непосредственное обращение к чужому слову**

Примеры, отнесенные к группе с непосредственным обращением к чужому слову, представляют собой корпус видеотекстов, в которых коммуниканты повторяют слова друг друга. При этом данная группа может быть разделена на две подгруппы. В первую подгруппу вошли видеоролики, в которых присутствовало непосредственное обращение к чужому слову в границах второй реплики (т.е. реплики-реакции, в которой представлен ответ говорящего на реплику-стимул), во вторую – видеоматериалы, в которых чужие слова отражены в реплике-стимуле (в первую очередь это такие видеоролики, в которых конкретное высказывание содержит в себе информацию о поводе или об одном из поводов к возникновению конфликтной ситуации).

В связи с данным делением следует обратиться к понятиям, которые разграничиваются в работах Н.Д. Арутюновой: цитация и цитирование [8, 9]. Под цитацией понимается «компонент вербальной реакции на высказывание говорящего» [8, с. 50]. Первая подгруппа из рассматриваемых далее видеороликов содержит примеры диалогической цитации – «случаев использования реплик собеседника в иных (обычно оппозиционных) коммуникативных целях» [8, с. 50]. Примеры цитирования представлены во второй группе. Данное явление подразумевает «введение в текст фрагментов других текстов» [8, с. 50]. Выбранный для анализа корпус примеров второй подгруппы содержит в себе реплики, в которых цитирование принимает форму косвенного взаимодействия, т.е. в данных случаях «суждения оппонента сообщаются в интерпретации говорящего» [10].

Обращение к чужому слову в границах реплики-реакции (цитация)

Данная группа ситуаций была выделена по признаку наличия цитации слов собеседника в речи коммуниканта, отвечающего на реплику-стимул. В работах Н.Д. Арутюновой (например, [8, 9]) описываются различные явления, связанные с диалогической цитацией: **цитатное (контрастивное) отрицание, цитатные вопросы**, **повтор и передразнивание.**

Рассмотрим данные явления более подробно в связи с тем фактом, что они достаточно ярко представлены в конфликтной коммуникации.

Контрастивное отрицание встречается в 85% рассмотренных случаев. Это достаточно частотное явление, к которому прибегают коммуниканты в ситуации конфликта. Например:

– *Я не обязан ни у кого спрашивать.* ***Это общественное место****.*

– ***Это не общественное место.***

– ***Это общественное место.***

«Люберцы. Жесткий запрет съемки. Магазин Торговые Люберецкие ряды»
https://www.youtube.com/watch?v=ZJqM02zHa1I&t=303s

Контраст во второй реплике может выражаться имплицитно:

– *Деньги* ***возвращайте****!*

– *«****Не буду я ничего возвращать****! Что, в милицию хотите?*

«Ссора в троллейбусе. Женщина не хочет платить»
https://www.youtube.com/watch?v=ZMaLSE0EUUY

В последнем из приведенных выше фрагментов отсутствует четко выраженное противопоставление конкретному требованию, но сам по себе отказ в выполнении заявленного требования и последующая угроза подразумевают «отвержение чужого высказывания и противопоставление ему своего» [9, с. 666].

Отметим, что отрицание чужого высказывания обычно сопровождается следующими невербальными компонентами коммуникации: повышением тона голоса, выделением отрицательной частицы «не», переходом на крик. В примерах, в которых представлена жестовая составляющая, присутствуют типичные жесты, характерные для отрицания: отрицательные кивки головы, пожатие плечами, жесты «отбросить что-либо» и «смести что-либо с поверхности» [6, с. 426]. Обращение к невербальной составляющей особенно актуально при анализе контрастивного отрицания с имплицитным выражением контраста, т.к. именно при помощи невербальных средств коммуникации говорящий противопоставляет свою позицию чужой, неверной, по его мнению.

Следует также отметить, что в конфликтной коммуникации встречаются примеры, когда отрицательное высказывание опровергается утверждением с использованием повтора:

– *Это же* ***не****серьезно****!***

– ***Серьезно****! Это очень* ***серьезно****!*

«Новосибирск. Конфликт в школе»
https://www.youtube.com/watch?v=kw9r1aQd8sk

– *Значит, если Вы* ***не*** ***знаете*** *закон!*

– ***Знаю*** *я закон!*

«Просроченный магазин. Валуйки. Полиция»
https://www.youtube.com/watch?v=2b4sdZkdrJU

Примечательно, что в двух последних примерах коммуниканты не повышают тон голоса, замедляют темп речи. В обоих случаях присутствует жест «кивок головы».

На наш взгляд, вопрос об особенностях функционирования невербальных компонентов коммуникации во вторых репликах-реакциях в зависимости от исходной реплики-стимула требует дополнительных исследований.

Другое явление, которое часто встречается в границах второй реплики, – **цитатные вопросы**. Данные вопросы присутствуют в анализируемом материале в большом количестве (80%) и подразумевают выражение протеста против сказанного. (Например, «*– Не надо объяснять, надо* ***принимать меры****. – Какие я вам могу* ***принять*** *щас* ***меры****?»* – «Пассажиры поезда Смоленск – Адлер, измученные духотой в вагонах, устроили бунт» – https://www.youtube.com/watch?v=lboOQS3sx-A&t=3s*)*. Отметим, что в речи коммуникантов может образовываться цепочка вопросов с повторами отдельного слова, например, во второй реплике пассажира электрички присутствует подряд 2 вопроса: с использованием вопросительного слова «каких» и с употреблением сочетания частиц *«это»* + *«разве»*. Завершается реплика также высказыванием с повтором слова, произнесенного контролером:

– *Молодой человек, а Вы знаете, что съемка в* ***тоннелях*** *запрещена.*

– *В каких* ***тоннелях****? Это разве* ***тоннель****? Я* ***тоннель*** *не вижу, я вижу вот город*

«беспредел контролера в электричке Туапсе – Адлер»
https://www.youtube.com/watch?v=5zoCHA5KMh8

Таким образом говорящий выражает активное несогласие со своим оппонентом. Данные высказывания сопровождаются повышением громкости голоса (особенно на лексемах «это» и «разве»), дополнительным фразовым ударением на повторяемых словах.

Вопросительные слова в подобных высказываниях могут употребляться в редуцированной устной форме. Так, в видеоролике «Ссора в троллейбусе. Женщина не хочет платить» (https://www.youtube.com/watch?v=ZMaLSE0EUUY) используется местоимение *«чё»*:

– Вы мне не ты … мы.

– ***Чё не «ты – мы»?!***

Коммуникант демонстрирует агрессию в сочетании с вызовом и нарочитой грубостью. Подобное высказывание можно охарактеризовать как «угрозу – вопрос-недоумение, возмущение, связанные с нарушением нормы поведения адресатом и его оценкой» [11, с. 598].

Отметим, что может создаться впечатление, что в указанном выше примере присутствует контрастивное отрицание (в первой реплике), но подобное впечатление будет ошибочным: в речи оппонента, предшествующей данной фразе, отсутствуют какие-либо личные местоимения (общение коммуникантов «на ты» присутствовало в данном диалоге, но 7 репликами ранее). В данном случае, находясь в состоянии эмоционального напряжения, конфликтант стремится противопоставить себя другому коммуниканту, не допустить в диалоге пауз (говорящие очень быстро обмениваются репликами, при этом на реплику-стимул незамедлительно следует реплика-реакция), а также уличить своего партнера по коммуникации в нарушении принципа вежливости [12]: для русской лингвокультуры местоимение «ты» в общении между незнакомыми людьми является маркером неуважения и типично для конфликтной коммуникации [13, с. 57]. Уход от предмета конфликта к критике манеры общения является также достаточно типичным для конфликтной коммуникации (см. выше об опосредованном обращении к чужому слову). Таким образом, придерживаясь коммуникативного поведения, характерного для жанра конфликта, говорящий критикует своего оппонента, прибегая при этом к конструкции, которая, как показывают указанные выше статистические данные, является достаточно частотной для ситуации конфликта.

Наряду с цитатными вопросами и контрастивным отрицанием в репликах коммуникантов могут встречаться также повторы невопросительных утвердительных высказываний и передразнивания. Примеры высказываний, тяготеющих к передразниванию, были отмечены только в 6,5% видеозаписей. С целью проверки утверждения о том, что передразнивания и пародирования встречаются в конфликтной коммуникации не очень часто, был проведен пилотажный опрос 60 носителей русского языка. Респондентам предлагалось ответить на вопрос «Замечали ли Вы за собой склонность к пародированию или передразниванию особенностей речи и поведения собеседника (повтор фраз, копирование жестов, мимики, изменение своего тембра голоса и т.д.) в процессе ссоры?». В результате опроса были получены следующие результаты: 55% респондентов дали ответ «Нет, не замечал(-а)», 18, 3% – «Да, делаю так очень часто», 26,7% – «Только в ситуациях, когда ссорюсь с близкими людьми». Таким образом, можно сделать вывод о том, что пародирование и передразнивание особенностей коммуникативного поведения в ситуации конфликта между незнакомыми ранее людьми – достаточно редкое явление.

В то же время отметим, что эмоциональный повтор как реакция на реплику оппонента встречается очень часто (в 27 из 30 видеороликов).

Например, в одном из видеороликов между кондуктором троллейбуса (К) и пассажиром (П) происходит следующий диалог:

К: – Вот иди пешком тогда!

П: – Я те дам щас ***«иди пешком»****.*

«Новосибирск. Конфликт в троллейбусе»
https://www.youtube.com/watch?v=MS_ysQ5goJA

Коммуниканты на данной видеозаписи, как уже говорилось ранее, взаимодействуют в очень быстром темпе, прибегая к словесной перепалке, кричат, ак-

тивно жестикулируют, перемещаются по троллейбусу, прибегают к оскорблениям. В первом случае представлен грубый вариант типичной конструкции, содержащей в себе угрозу в виде «я вам покажу + бессоюзная цитация предшествующей реплики собеседника» [11, с. 494]. В приведенном фрагменте диалога цитата использована, с одной стороны, с целью продемонстрировать недовольство манерой общения и поведением партнера по коммуникации, с другой – стремлением к экономии речевых средств: находясь в активном эмоциональном состоянии, говорящий не использует развернутые высказывания, прибегает к угрозе, содержащей в себе фразеологизированный компонент в сочетании с цитатой оппонента.

Отметим также, что в данном случае цитация возникает в момент пиковой фазы конфликта, когда говорящие используют все средства для того, чтобы изобразить оппонента в негативном свете, указав ему на нарушение коммуникативных норм.

Отдельного внимания также заслуживает тот факт, что при повторе в ряде случаев у коммуникантов присутствует улыбка:

– *Завтра* ***еще раз*** *приду к Вам.*

– *Мы* ***еще раз*** *вызовем охрану* (улыбается).

«Анонс. Жестокий запрет фотосъемки ЕВРОСЕТИ. Толи еще будет. Красноярск»

https://www.youtube.com/watch?v=0SBCSmlqOtQ

– ***Кто Вы такая*** *вообще? Что Вы делаете за прилавком в аптеке?*

– *А* ***кто Вы такой*** (улыбается)*?*

– *Я* ***покупатель****.*

– ***Покупатель****. Вас обслужили* (улыбается)*?*

«Неадекватная в аптеке Кедр/Радуга Санкт Петербург»

https://www.youtube.com/watch?v=TRm8mTZbkpo

Улыбка, которая свойственна участникам диалогов, может быть охарактеризована как искусственная (в терминологии Г.Е. Крейдлина [14, с. 85]). Как утверждают П. Экман и У. Фризен, такая улыбка «не образует под глазами тех кожных складок, что появляются при обычной верхней улыбке» [14, с. 85]. Примечательно, что во всех случаях улыбка проявляется в финале реплики-реакции. В данном случае улыбка, присутствующая на лице коммуникантов, «используются для маскировки гнева» [15, с. 150]. В диалоге из видеоролика «Неадекватная в аптеке Кедр/Радуга Санкт Петербург» улыбка коммуниканта (аптекаря) присутствует только в момент произнесения собственной реплики: когда говорит оппонент, выражение лица аптекаря серьезно, уголки губ опущены, глаза широко открыты, пристальный взгляд устремлен на покупателя.

В рассмотренных выше примерах используются преимущественно единичные повторы слов. В то же время отметим, что при обращении к чужому слову могут использоваться целые фразы. В таких случаях реплика оппонента очень часто обрамляется речевой модусной рамкой (в терминологии Г.А. Золотовой, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидоровой [16, с. 282]), выражаемой глаголами речи.

Так, в видеоролике «Новосибирск. Конфликт в школе» – https://www.youtube.com/watch?v=kw9r1aQd8sk (в скобках заметим, что невербальная составляющая не представлена в данном видеоролике ввиду особенностей видеосъемки) реплика, содержащая в себе цитату, также включает речевые модусные рамки («*Вы сейчас еще и говорили*», «*Вы еще говорите*») в сочетании с усилительной частицей *«еще»,* а также различными разговорными конструкциями (например, использование частиц, междометия, свободный порядок слов, лексема «*щас*», свойственная просторечной речи.). Слова одного коммуниканта (Д – директора) повторяются другим коммуникантом (родителем – $Р_2$) с целью дать им свою негативную оценку:

Д: И ***после этого вы хотите учиться здесь****?*

$Р_1$: Нет, мы не будем здесь учиться, Вы напишите, что нас не берете, мы переведемся.

$Р_2$: А! После этого вы хотите ск…. Вы сейчас еще и говорили: «А Вы после этого…» Вы еще говорите: ***«После этого вы еще хотите учиться здесь?»*** *Да? Это что за разговоры такие? Вы щас угрожаете ребенку моему или что?*

Эмоции и протекание коммуникации в условиях, в которых коммуниканты прерывают друг друга, способствуют появлению пауз и неоконченных фрагментов высказывания в реплике одного из родителей ($Р_2$). Коммуникант не может сразу выстроить законченное высказывание, в результате чего в границах одной реплики появляются повторы следующих слов: *«после этого», «Вы», «говорите»*. При этом коммуникант изначально не может грамотно преобразовать высказывание оппонента в косвенную речь: *«После этого мы хотите…»*. Форма глагола 2-лица множественного числа сохраняется, что является признаком передразнивания. О передразнивании может также свидетельствовать тот факт, что при произнесении данного фрагмента высказывания артикуляция становится более напряженной.

Аналогичный пример высказывания с использованием речевой модусной рамки при воспроизведении слов оппонента встречается в видеоролике «Отказал дерзким пассажирам и попался ДПС с ребенком»_). Рассмотрим следующий фрагмент диалога, где под $К_1$ подразумевается первый пассажир, под $К_2$ – водитель, под $К_3$ –второй пассажира, знаком R обозначен номер реплики:

R1 $К_1$: Отстегивай давай!

R2 $К_2$: А?

R3 $К_1$: Отстегивай кресло!

R4 $К_2$: А чё Вы мне так командуете?

R5 $К_1$: Я не командую, я прошу.

*R6 $К_2$: Нет. Вы говорите: «Отстегив****ай мне*** *кресло».*

R7 $К_1$: Пожалуйста…

R8 $К_2$: Так вот надо было раньше так начинать.

R9 $К_1$: Пожалуйста!

R10 $К_3$: Ну езжай тогда дальше.

R11 $К_1$: Да, конечно, я поеду. Разговаривать надо нормально.

R12 $К_3$: Ну, езжай.

Затем следуют проявления эмоциональных реакций как со стороны второго пассажира ($К_3$) (в виде хлопка дверью и нецензурной брани), так и со стороны водителя ($К_1$) – использование обсценной лексики, которая заглушена гудком на видео.

Высказывание водителя, содержащее в себе цитацию слов пассажира, отличается следующими речевыми особенностями: коммуникант повторяет глагол в повелительном наклонении, использует местоимение «*мне»,* которого не было в исходной реплике (R3).

Если говорить о невербальных компонентах коммуникации, то необходимо отметить следующие особенности: изменение тембровых характеристик голоса за счет более напряженной артикуляции, наличие пауз после каждого слова. При этом коммуникантом выделяется флексия *-ай* в глаголе в форме повелительного наклонения и делается фразовое ударение на местоимении «*мне*», которое отсутствует в исходной реплике пассажира. Если сопоставить этот фрагмент высказывания с репликами, сказанными ранее водителем такси, то следует подчеркнуть присутствие напряженности в голосе, а также увеличение громкости. Цитируемая фраза произнесена в быстром темпе, при повторе происходит замедление темпа речи, а сама цитата окаймляется словом «*нет*», произнесенным с ИК-1 и без выраженного напряжения в голосе. Подобный контраст и напряженная артикуляция позволяют сделать вывод о том, что данный повтор содержит в себе элементы передразнивания.

С учетом того, что мимика и жестикуляция не видны в конкретном видеоролике, для анализа невербальных средств помимо просодического компонента доступны только движения головы водителя, амплитуда которых увеличивается при повторе чужих слов. Примечательно, что при произнесении местоимения «*Вы*» водитель делает боковой кивок головы в сторону противоположную от оппонента. Согласно Е.А. Гришиной, «при указании на объект в невидимой зоне говорящий указывает не на реальный объект, а на свое мысленное представление об этом объекте» [6, с. 144]. Таким образом, перед нами жест «дистанцирования от чужой речи» [6, с. 419], который в данной конфликтной ситуации указывает не на объект (партнера по коммуникации), а на противоположную от него точку.

Данный фрагмент с использованием повтора отличается от примера из видеоролика «Новосибирск. Конфликт в школе» тем, что реплика *«Нет. Вы говорите: “Отстегивай мне кресло”»* (R6) несмотря на то, что является реакцией на контрастивное отрицание из предыдущей реплики (R5), содержит повтор из реплики, произнесенной в начале диалога (R3). В связи с этим следует отметить, что данный пример занимает промежуточную позицию в нашем делении на подгруппы: с одной стороны, рассматриваемая цитата относится к реплике-реакции, но, с другой стороны, она перенаправляет диалог, являясь аргументом, который был почерпнут из иного фрагмента беседы.

Обращение к чужому слову в границах реплики-стимула (цитирование)

Обращение к чужим словам в рассмотренных выше двух примерах (видеоролики «Отказал дерзким пассажирам и попался ДПС с ребенком» и «Новосибирск. Конфликт в школе») представляет собой реакцию коммуникантов на сказанное их оппонентами в рамках текущего диалога. В то же время в анализируемом корпусе видеозаписей были отмечены примеры, в которых слова или поведение партнера по коммуникации, оставшиеся за кадром, служили катализатором конфликта. В данных случаях речь идет о цитировании реплик партнера по коммуникации.

Одним из таких примеров, когда слова коммуниканта служат катализатором конфликтной ситуации, является запись конфликта в аптеке («Скандал в аптеке Озерки» – https://www.youtube.com/watch?v=agQsqvgJRsw. Здесь покупательница, считающая, что в результате нарушения постулата качества (по Грайсу [17, с. 222]) ей была предоставлена ложная информация, несколько раз обращается к приему повтора слов оппонента с целью аргументировать свою позицию и запросить возврат денег:

– *Я сказала: «Здесь написано синтетика». Вы сказали:* ***«Нет!»****. Я пошла на свет – здесь синтетика.*

<…>

… Я сказала: «Вот на этой есть синтетика?» – ***«Нет!»****. И здесь Вы сказали. Где вот здесь синтетика? Покажите. Где! Где?!»*

<…>

*Я спросила: «Здесь написано синтетика?» Вы сказали: «****То же самое. Синтетики здесь нет****». «И здесь нету», – Вы сказали, –* ***«То же самое»****.*

Все высказывания принадлежат той части диалога, в которой конфликт достигает своего пика (покупательница активно жестикулирует, бьет рукой по прилавку, периодически переходит на крик). Тем не менее при цитировании и сопоставлении своих слов с чужими громкость голоса понижается при произнесении

речевой модусной рамки «*я сказала*», темп речи также незначительно, но замедляется. Примечательно, что между высказываниями женщина использует оскорбления (*«наглая, как танк»*), переходит на крик, но при попытке воспроизвести диалог, который предшествовал конфликтной ситуации, громкость уменьшается. Таким образом, при повествовании о событиях, которые, по мнению говорящего, являются первопричиной конфликта, коммуникант стремится демонстрировать относительное спокойствие, но это удается ему с трудом: после цепочки повторов покупательница произносит фрагмент высказывания *«То же самое!»*, повышая голос и делая паузы между словами.

Подобные изменения просодических характеристик высказывания имеются и в другом видеоролике, где покупательница также желает вернуть товар в аптеку и обвиняет своего оппонента в нарушении принципа кооперации, в данном случае – постулата отношения [17, с. 223]: говорящую не устраивает, что ее партнер по коммуникации уклонился от изначально заявленной темы. Так, в видеоролике «Разборки в железногорской аптеке» (https://www.youtube.com/watch?v=_II2xUFg9SY) присутствует следующая фраза конфликтующей покупательницы, желающей вернуть товар, который у нее отказываются принимать: *«Я говорю: "Давайте посмотрим прибор, чтобы убедиться, что всё в порядке". Прибор даже не открываете:* ***"Прибор я смотреть не буду. И вот Вам бланк"****. И ушла»*.

При цитировании слов фармацевта покупательница замедляет свой темп речи, тембр ее голоса становится более высоким, присутствует фразовое ударение на словоформе «*не буду*» с удлинением обоих гласных звуков в слове. Цитата сопровождается следующими жестами: на словах ***«Прибор даже не открываете. Прибор я смотреть не буду»*** покупательница делает два жеста, направленных от себя, демонстрирующих отказ, а также ритмически соответствующих интонации перечисления. Фрагмент высказывания ***«И вот Вам бланк»*** сопровождается иллюстративным жестом, который демонстрирует действие, совершенное ранее фармацевтом и оставшееся за кадром, – покупатель будто бы кладет лист бумаги на стол. Этому жесту предшествует пауза: подобным образом покупательница заостряет внимание окружающих на происходящем. Примечательно, что свои слова, произнесенные в спокойном темпе, без напряженной артикуляции, коммуникант противопоставляет цитируемой реплике фармацевта. Данный факт сближает рассматриваемый фрагмент с использованием повтора чужих слов с цитатой из видеоролика «Отказал дерзким пассажирам и попался ДПС с ребенком», которая также содержит в себе противопоставление своих и чужих слов и характеризуется присутствием напряженной артикуляции. Подобное сходство демонстрирует, что повторы чужих слов, используемые рамках аргументации своей позиции, могут содержать в себе реплики-передразнивания.

Отметим, что анализ вербальной составляющей в рассматриваемом фрагменте позволяет сделать вывод о том, что один и тот же коммуникант занимает одновременно позицию и субъективного, и объективного наблюдателя в рамках одного высказывания. С позиции субъективного наблюдателя (участника конфликта) покупательница цитирует собственные слова, в рамках цитаты при обращении к партнеру по коммуникации использует формы 2 лица множественного числа. Цитате со своей исходной репликой коммуникант противопоставляет реплику сотрудницы аптеки. Завершается высказывание фразой, произнесенной с позиции объективного наблюдателя (глагол «*ушла»* в форме женского рода прошедшего времени).

С учетом особенностей компонентов невербальной коммуникации рассматриваемый видеоролик можно охарактеризовать как тот редкий пример, когда жесты конфликтующего совершаются не с точки зрения автора сообщения (OVTP), а с точки зрения лица, о котором идет речь (CVTP), или, в терминологии специалистов по жестовой лингвистике, – персонажа (см. [4, 5, 6].

При этом обратим внимание на следующие два важных момента: 1) в видеоролике покупательница описывает события, произошедшие некоторое время назад, 2) кроме сотрудников аптеки адресатами сообщения, передаваемого женщиной, являются также присутствующие рядом люди, в том числе и те лица, которые защищают интересы потребителя. Можно предположить, что именно эти два факта оказывают существенное влияние на говорящую, коммуникативное поведение которой включает в себя не только фрагменты цитат оппонента, но и компоненты подражания невербальному поведению последнего. В подтверждение данного предположения можно привести следующие аргументы:

- жесты, совершаемые с точки зрения лица, чьи слова цитируются в речи коммуниканта, встречаются в ряде видеороликов, размещенных на сайте YouTube. На данных видеозаписях одно лицо в виде монолога повествует о ситуации, предшествовавшей возникновению конфликта, копирует жесты и мимику оппонента, изображает манеру речи обидчика в искаженном или пародийном виде, а также пытается склонить слушателя на свою сторону (например: «Меня выгнали из Летуаль| Скандал в магазине» – https://www.youtube.com/watch?v=eAozc3pn9Oo, «Прикол в аптеке» – https://www.youtube.com/watch?v=vxCkMdi5Sik). Особенности коммуникативного поведения говорящих в данных видеоматериалах могут стать отдельным предметом для исследования;
- в целях проверки предположения о том, что склонность к изображению неких индивидуальных особенностей речевого поведения свойственна преимущественно для ситуации повествования о событиях, произошедших некоторое время назад, был проведен пилотажный опрос 60 респондентов-носителей русского языка. На вопрос *«Повторяете ли Вы слова обидчика в своем рассказе в случае описания произошедшей* ***ранее*** *конфликтной ситуации*?» 36,7% респондентов выбрали вариант *«Да, часто так делаю»*, 46,7% – *«Иногда могу повторить»*, 10% – *«Нет»*, 6,7% – *«Затрудняюсь ответить»*. Таким образом, можно сделать вывод о том, что говорящие достаточно часто обращаются к чужому слову в ситуации повествования об уже произошедшем конфликте.

Подводя итог всему вышеизложенному, следует отметить, что проведенный анализ вербальных и невербальных компонентов коммуникации продемонстрировал следующей результат: в ситуации конфликта трансформация первичного высказывания будет значительной за счет использования различных оценочных средств в речи (оценочные высказывания, интонация, жестикуляция, демонстрирующие неприятие слов собеседника). Указанные компоненты невербальной коммуникации используются с целью выстроить противопоставление, провести явную границу между собой и оппонентом.

Обращаясь к характеристике манеры общения других коммуникантов, цитации или цитированию чужих слов, говорящий демонстрирует нарушение принципов вежливости [12] и кооперации [17] партнером по коммуникации. Например, в рассмотренных в данной статье видеороликах «Отказал дерзким пассажирам и попался ДПС с ребенком», «Ссора в троллейбусе. Женщина не хочет платить», «Новосибирск. Конфликт в школе» нарушается принцип вежливости: водитель считает, что с ним общаются невежливо, пассажир из троллейбуса реагирует угрозой на агрессию со стороны кондуктора, а родитель, считая, что директор не права в своих высказываниях, предпринимает попытку уличить ее в угрозе своему ребенку. В видеозаписи конфликта в видеоролике «Скандал в аптеке Озерки» конфликтующая считает, что нарушен постулат качества (ей предоставили информацию, которая является ложной), в видеоролике «Разборки в железногорской аптеке», по мнению покупательницы, нарушен постулат отношения: фармацевт уклонилась от темы общения, отказавшись выслушивать претензии.

В целом анализ групп с опосредованным и непосредственным обращением к чужому слову позволяет сделать вывод о том, что апелляция к словам оппонента достаточно часто используется в конфликтной коммуникации. Чаще всего это повтор отдельных слов и словосочетаний, который является реакцией на реплику, произнесенную другим коммуникантом. В то же время нами были отмечены примеры реплик, в которых присутствует характеристика коммуникативного поведения оппонента при повествовании о конфликтной ситуации, произошедшей ранее. Подобные видеоматериалы, в которых слова, сказанные в прошлом, являются одной из причин возникшего конфликта, требуют дополнительных исследований в связи с предположением о том, что именно в таких видеороликах говорящий обычно использует жесты, которые совершаются не с позиции автора сообщения, а с позиции лица, чья цитата приводится в высказывании.

Библиографический список

1. Волошинов В.Н. (Бахтин М.М.). *Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке*. Москва: Лабиринт, 1993.
2. Третьякова В.С. Конфликт глазами лингвиста. *Юрислингвистика-2: русский язык в его естественном и юридическом бытии*. Барнаул: Издательство АлтГУ, 2000: 127 – 140.
3. Тезекбаева Г.А. Спонтанная речь как объект лингвистики. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Филология. Журналистика. 2011; № 1: 76 – 79.
4. Stec K., Huiskes M., Wieling M. & Redeker G. Multimodal character viewpoint in quoted dialogue sequences. *Glossa: A Journal of General Linguistics*. 2011; № 2 (1), 39: 1 – 19.
5. MacNeil D. *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
6. Гришина Е.А. *Русская жестикуляция с лингвистической точки зрения.* Москва: Издательский Дом ЯСК: Языки славянской культуры, 2017.
7. Борисевич В.В. Образы вербально-конфликтных ситуаций. *Культура народов Причерноморья*. 2003; № 44: 186 – 190.
8. Арутюнова Н.Д. Диалогическая цитация (К проблеме чужой речи). *Вопросы языкознания.* 1986; № 1: 50 – 64.
9. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека.* Москва: Языки русской культуры, 1999.
10. Анисимова Т.В. Формы воспроизведения чужой речи как элемент судебной аргументации. *Динамика изследования – 2008:* Материали за IV Международна научна практична конференция. София: Бял ГРАД-БГ» ООД. 2008; Т. 14. Available at: http://www.rusnauka.com/15_DNI_2008/Philologia/33268.doc.htm
11. Безяева М.Г. *Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. Волеизъявление и выражение желания говорящего в русском диалоге*. Москва: Издательство Московского университета, 2002.
12. Leech G.N. *Principles of Pragmatics.* London: Longman, 1983.
13. Белоус Н.А. Характер коммуникативной личности конфликтного типа. *Lingua mobilis.* 2011; № 7 (33): 54 – 58.
14. Крейдлин Г.Е. Улыбка как жест и как слово (к проблеме внутриязыковой типологии невербальных актов). *Вопросы языкознания*. 2004; № 4: 66 – 93.

15. Экман П., Фризен У. *Узнай лжеца по выражению лица.* Санкт-Петербург: Питер, 2010.
16. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. *Коммуникативная грамматика русского языка.* Москва: Наука, 2004.
17. Грайс Г.П. Логика и речевой общение. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1985; Выпуск XVI: 217 – 237.

References

1. Voloshinov V.N. (Bahtin M.M.). *Marksizm i filosofiya yazyka: Osnovnye problemy sociologicheskogo metoda v nauke o yazyke*. Moskva: Labirint, 1993.
2. Tret'yakova V.S. Konflikt glazami lingvista. *Yurislingvistika-2: russkij yazyk v ego estestvennom i yuridicheskom bytii*. Barnaul: Izdatel'stvo AltGU, 2000: 127 – 140.
3. Tezekbaeva G.A. Spontannaya rech' kak ob`ekt lingvistiki. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2011; № 1: 76 – 79.
4. Stec K., Huiskes M., Wieling M. & Redeker G. Multimodal character viewpoint in quoted dialogue sequences. *Glossa: A Journal of General Linguistics*. 2011; № 2 (1), 39: 1 – 19.
5. MacNeil D. *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought.* Chicago: University of Chicago Press, 1992.
6. Grishina E.A. *Russkaya zhestikulyaciya s lingvisticheskoj tochki zreniya.* Moskva: Izdatel'skij Dom YaSK: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2017.
7. Borisevich V.V. Obrazy verbal'no-konfliktnyh situacij. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya*. 2003; № 44: 186 – 190.
8. Arutyunova N.D. Dialogicheskaya citaciya (K probleme chuzhoj rechi). *Voprosy yazykoznaniya*. 1986; № 1: 50 – 64.
9. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
10. Anisimova T.V. Formy vosproizvedeniya chuzhoj rechi kak `element sudebnoj argumentacii. *Dinamika izsledovaniya – 2008:* Materiali za IV Mezhdunarodna nauchna praktichna konferenciya. Sofiya: Byal GRAD-BG» OOD. 2008; T. 14. Available at: http://www.rusnauka.com/15_DNI_2008/Philologia/33268.doc.htm
11. Bezyaeva M.G. *Semantika kommunikativnogo urovnya zvuchaschego yazyka. Voleiz`yavlenie i vyrazhenie zhelaniya govoryaschego v russkom dialoge.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2002.
12. Leech G.N. *Principles of Pragmatics.* London: Longman, 1983.
13. Belous N.A. Harakter kommunikativnoj lichnosti konfliktnogo tipa. *Lingua mobilis.* 2011; № 7 (33): 54 – 58.
14. Krejdlin G.E. Ulybka kak zhest i kak slovo (k probleme vnutriyazykovoj tipologii neverbal'nyh aktov). *Voprosy yazykoznaniya*. 2004; № 4: 66 – 93.
15. `Ekman P., Frizen U. *Uznaj lzheca po vyrazheniyu lica.* Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
16. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka.* Moskva: Nauka, 2004.
17. Grajs G.P. Logika i rechevoj obschenie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1985; Vypusk XVI: 217 – 237.

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 81-114.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00597

Verzilova A.A., *postgraduate, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Ivanovo State University (Ivanovo, Russian), E-mail: arinaver_1991@mail.ru*

CONVERSED CASES OF USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH GENERAL VALUE OF ASSESSMENT. The article is dedicated to the converted use of phraseological units. The purpose of the study is to identify and analyze the converted phraseological units expressing the category of assessment in Russian. The scientific novelty of the study is to survey the material conversion phenomenon of the lexico-grammatical category, combining phraseological units of such type as *по душе, в масть, не пара, не модель, по боку, до лампочки*. The results of the research reveal that predicative-evaluative phraseological units can be correlated in terms of their formal and substantive properties with units of other categories (adverbial and adjective), having differences in syntactic and compatibility properties.

Key words: **Russian language, phraseology, lexical and grammatical category of predicative-evaluative phraseological units, phraseological conversion, category of assessment.**

А.А. Верзилова, *аспирант, Ивановский государственный университет, г. Иваново, E-mail: arinaver_1991@mail.ru*

КОНВЕРСИРОВАННЫЕ СЛУЧАИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ОБЩИМ ЗНАЧЕНИЕМ ОЦЕНКИ

В статье рассматривается проблема конверсированных случаев употребления фразеологических единиц. Цель исследования – выявить и проанализировать конверсированные фразеологические единицы, выражающие категорию оценки в русском языке. Научная новизна исследования заключается в изучении явления конверсии на материале лексико-грамматического разряда, объединяющего фразеологические единицы типа *по душе, в масть, не пара, не модель, по боку, до лампочки*. В основной части работы показываются особенности соотношения предикативно-оценочных фразеологизмов с единицами других лексико-грамматических классов по форме и содержанию на примере словарных статей и реальных речевых употреблений. Полученные результаты свидетельствуют о том, что предикативно-оценочные фразеологические единицы могут быть сходны с адъективными и адвербиальными фразеологизмами по значению и формальным показателям, а отличаться синтаксическими и сочетаемостными свойствами, что указывает на признаки конверсированного употребления фразеологизмов.

Ключевые слова: **русский язык, фразеология, лексико-грамматический разряд предикативно-оценочных фразеологизмов, фразеологическая конверсия, категория оценки.**

Во фразеологической системе русского языка существует определенная группа фразеологических единиц типа *по вкусу, по душе, ко двору, по карману, не пара, не мёд, не подарок, не место, до лампочки, по барабану, по боку, без разницы*. Учёные по-разному оценивают принадлежность данных фразеологизмов к тому или иному лексико-грамматическому разряду: либо не выделяют эти единицы вообще, оставляя их за пределами лексико-грамматической системы (В.Л. Архангельский [1], Ю.А. Гвоздарев [2] и др.), либо распределяют их по разным разрядам (А.М. Чепасова [3] – признаковые (*по силам*) и качественно-обстоятельственные (*к лицу, по плечу* и др.)), либо выделяют их в отдельный лексико-грамматический разряд (А.И. Молотков – адвербиально-предикативный [4], А.А. Хуснутдинов [5] – предикативно-оценочный, Т.Н. Ляхова [6] – коррелятивно-предикативный и др.). В данной статье используется термин «предикативно-оценочный», т.к. он является наиболее распространённым [7].

Различные мнения исследователей относительно принадлежности данных фразеологических единиц к какому-либо разряду объясняются в первую очередь их лексико-грамматическими свойствами и корреляцией по формальным и содержательным признакам с другими классами фразеологизмов. В связи с этим актуальность исследования заключается в изучении проблемы категориальной отнесенности исследуемых единиц. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые во фразеологической науке явление конверсии анализируется на материале фразеологизмов, выражающих категорию оценки в языке. Во фразеологической науке данной особенности фразеологических единиц посвящены многие работы [8, 5, 9].

Цель данной работы – выявить особенности соотношения предикативно-оценочных единиц с фразеологизмами, принадлежащими другим разрядам, что позволит определить лексико-грамматические особенности таких фразеологизмов в речи. Поставленная в данном исследовании цель достигается решением следующих задач: а) определить основные формальные и содержательные свойства предикативно-оценочных фразеологических единиц; б); описать лексико-грамматические признаки адвербиальных и адъективных фразеологических единиц; в) выявить и проанализировать случаи конверсированного употребления предикативно-оценочных фразеологизмов. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: лингвистического описания, сопоставительный и контекстуальный.

Предикативно-оценочные фразеологизмы объединены общим значением оценки лица, предмета или явления. В.П. Жуков отмечает, что оценочное значение – важный признак фразеологической семантики. Оценочное значение может выражать положительную и отрицательную характеристику того или иного лица или предмета» [8]. Единицы данного разряда выражают оценку положительную (*по душе, по кайфу, в цвет, на уровне* и т.д.), отрицательную (*не сахар, не пряник, не модель, не компания* и т.д.) или оценку безразличия (*до балды, всё равно, до фонаря, всё едино, до лампочки* и т.д.). Однако для разряда предикативно-оценочных фразеологизмов значение оценки становится ядерным, определяющим

как семантические свойства фразеологизмов, так и морфолого-синтаксические. Процесс оценивания включает в себя три обязательных элемента оценочного высказывания: субъект оценки, оценочный предикат (предикативно-оценочная фразеологическая единица), объект оценки. Субъект, как правило, эксплицирован существительными и местоимениями в дательном или родительном падежах: *Мы всегда раздвигали границы возможного, даже когда казалось, что этот кусок нам не* ***по зубам*** (Рахлин С. Мы ставим на людей. // Огонек, 2014 [10]). Объект оценки занимает позицию подлежащего либо может быть выражен придаточным предложением: *Одним хохлатым уткам жара была* ***по барабану*** (Денисов С. Зима как зеркало русской жизни. // Русский репортер, 2010 [там же]).

Следует указать, что морфологические особенности исследуемых нами единиц являются несущественными для данного разряда, т.к. анализируемые фразеологизмы являются неизменяемыми, поэтому возрастает роль синтаксических функций. Синтаксические свойства предикативно-оценочных фразеологизмов определяются тем, что данные единицы в предложении выполняют функцию именной части составного сказуемого. Ср.: *Да… А Яне или там Мирону* (субъект) *квартиры* (объект) ***до фонаря*** (оценка безразличия) *– у них от рождения все есть, кроме работы* (Грачёв А. Ярый против видеопиратов, 1999 [10]). *Нет такой свежести в городских лицах, которым* (субъект) *бы эта зелень* (объект) ***была в масть*** (положительная оценка) (Сурикова К. Ира – Дура, 2003 [там же]). *Гарик* (объект) *тебе* (субъект) ***не пара*** (отрицательная оценка)*, а ты ему* (Завершнева Е. Высотка, 2012 [там же]).

Валентные свойства предикативно-оценочных фразеологических единиц обусловлены их синтаксической позицией: в предложении они сочетаются с существительными и заменяющими их местоимениями. См.: *А с этим Куртом ты зря знаешься, совсем он тебе* ***не компания*** (Домбровский Ю.О. Обезьяна приходит за своим черепом, часть 1 (1943 – 1958) [там же]). *Анна уставала как собака, и присутствие в доме активного детского начала было ей не* ***по силам*** *и не по нервам* (Токарева В. Своя правда. // Новый мир, 2002 [там же]). *В таком случае, нынешней личности, нынешнему сознанию должно быть глубоко «****по боку****» сие воздаяние, которое получит не оно* (Коллективный форум: О реинкарнации, 2012 [там же]). *Им эта классика* ***до лампочки*** (Коллективный форум: Раздень Наташу Ростову, 2011 [там же]). Эти фразеологические единицы могут сочетаться и с инфинитивом, например: *Конечно, вместе жить –* ***не сахар*** (Волос А. Недвижимость, 2000 [там же]). *Заниматься своей личной жизнью и строить планы на будущее – Анатолию совершенно* ***по боку*** (пример составлен автором статьи). *Пахать на воле – нам* ***в кайф*** (пример составлен автором статьи).

Перечисленные особенности данных фразеологических единиц позволяют вычленить предикативно-оценочные фразеологизмы из лексико-грамматической системы и отграничить их о других разрядов, в частности от адъективных и адвербиальных фразеологизмов. Известно, что адъективные фразеологические единицы обозначают качественную характеристику лица, состояния лица или предмета, в предложении являются определением или именной частью составного сказуемого, относятся к имени существительному или местоимению [подробнее см. 11]. Адвербиальные фразеологизмы обозначают вторичный признак, характеризуют качественную характеристику лица/предмета или его действие, в предложении сочетаются с глаголами или прилагательными, а также занимают синтаксическую позицию обстоятельства [подробнее см. 11].

Однако в ходе изучения было обнаружено, что анализируемые фразеологизмы в реальных контекстах могут выполнять разные синтаксические и сочетаемостные функции, при этом сохраняя свою семантику, например: *Жил он только себе* ***в кайф****, поэтому плакать о нём некому* (Иванов А. Комьюнити, 2012 [10]). *Пусть учёба и тренировки будут* ***в кайф*** (пример составлен автором статьи). В первом примере фразеологическая единица **в кайф** выполняет функцию обстоятельства, поясняет сказуемое *жил*, относится к адвербиальным фразеологизмам и имеет значение ‘нравится, доставляет удовольствие делать что-либо’. Во втором предложении данная единица имеет сходное значение: ‘нравится, доставляет удовольствие’, однако выступает в качестве именной части составного сказуемого и включена в трёхчленную структуру *субъект* (опущен) + *объект* (подлежащее) + *положительная оценка* (предикативно-оценочный фразеологизм), что позволяет отнести ее к предикативно-оценочному разряду. Получается, что одна и та же фразеологическая единица выступает представителем разных лексико-грамматических разрядов. Такое явление в языкознании принято называть конверсией [5], или категориальной полисемией [8]. По мнению исследователей, суть конверсионного употребления фразеологизмов заключается в том, что фразеологизмы, имея сходное значение и форму, могут являться представителями разных лексико-грамматических классов.

Таким образом, анализ синтаксических и валентных свойств предикативно-оценочных фразеологических единиц позволит выявить случаи конверсированного употребления, при которых анализируемые фразеологизмы совпадают по форме и лексическому содержанию с единицами других разрядов.

Для характеристики фразеологической конверсии нами были проанализированы словарные статьи, а также реальные речевые употребления, в которых представлены изучаемые единицы, см.: «**НЕ ПОД СИЛУ** кому. *Разг. Экспресс.* **1**. Предельно трудно, очень тяжело (сделать что-либо). *Была жаркая, знойная погода. В броне и кольчугах идти было не под силу. На ходу всё это сбрасывалось на телеги* (В. Костылёв. Иван Грозный). **2**. Нет достаточного умения, способностей, физических сил (для кого-либо дела). *Бабка начала укладывать поленницу. Но эта работа ей не под силу. Откашливаясь, она села на ступеньку, отдышалась, взяла лейку и пошла в огород* (А. Гайдар. Тимур и его команда)» [12]. Представленная фразеологическая единица используется в речи в значении ‘трудно, тяжело сделать что-либо’ (см. 1 знач.), т.е. как адвербиальная, а может и как предикативно-оценочная с подобной же семантикой (см. знач. 2). Ср.: *Платок, взятый напрокат у Виталии Гордеевны, которой* (субъект) *путешествие* (объект) *за пруд было уже* ***не под силу*** (предикативно-оценочный фразеологизм) (Астафьев В. Пролётный гусь, 2000 [10]). В данном примере фразеологическая единица **не под силу** относится к предикативно-оценочному разряду, т.к. выполняет функцию составного именного сказуемого, входит в трёхчленную структуру *субъект* (Р. п.) + *объект* (подлежащее) + *отрицательная оценка* (предикативно-оценочный фразеологизм), сочетается с существительным и местоимением. *И всё бы ничего, но до Бурги километров девять будет, добраться пешком по трассе заболевшему* ***не под силу*** (Мельникова А. Стоять до последнего! // Новгородские ведомости, 2013 [там же]). В приведенном контексте фразеологизм **не под силу** является представителем лексико-грамматического разряда адвербиальных фразеологизмов, в предложении выполняет роль обстоятельства, поясняет сказуемое *добраться*. «**НИ К ЧЕМУ**. **1**. Не нужен, бесполезен, нет необходимости в ком-либо. *– Тебе бы, Семён, в город уйти, а здесь ты ни к чему.* М. Горький, Лето. **2**. Не нужно, нет необходимости в чём-либо. *– А вам сейчас хотелось [быть торговцем], – сказал милиционер. – Бог с ней, торговлей. Ни к чему, – ответил Мешков.* Федин, Необыкновенное лето. **3**. Не следует, не нужно, бесполезно (делать что-либо). *Ни к чему теперь гадать бы о разгаданной судьбе.* А. Жаров, С неба звёздочка…**4.** Без всякого повода, причины, намерения, цели (делать что-либо). *Девчонка с болячками на губах… велела ему идти по обмерзлой лестнице наверх, в горницу, сама хихикнула ни к чему, шмыгнула под крыльцо, в подклеть.* А.Н. Толстой, Петр Первый» [4]. Фразеологизм **ни к чему** в первых двух дефинициях реализуется в значении ‘не нужно, не следует, нет необходимости’, относится к разряду предикативно-оценочных фразеологизмов; в последних двух значениях является адвербиальной единицей с подобной же семантикой ‘не следует, не нужно без повода и цели делать что-либо’. Ср.: *Поэтому испанцам* (субъект) *оружие* (объект) *было теперь* ***ни к чему*** (предикативно-оценочный фразеологизм) (Геласимов А. Фокс Малдер похож на свинью, 2001 [10]). В данном случае фразеологизм **ни к чему** принадлежит к разряду предикативно-оценочных фразеологизмов, так как является именной частью составного сказуемого и сочетается с существительным, в то время как в самом предложении выдержана структура *субъект* (Д. п.) + *объект* (подлежащее) + отрицательная *оценка* (предикативно-оценочный фразеологизм). Ср.: ***Ни к чему*** *было и учить кого бы то ни было вежливости* (Волос А. Недвижимость // Новый мир, 2001 [там же]). Фразеологическая единица **ни к чему** в представленном предложении входит в разряд адвербиальных единиц, выступает в роли обстоятельства, поясняет сказуемое *учить*. «**НЕ МЕСТО. 1**. *Кому где*. Не следует находиться где-либо, среди кого-либо. *[Евгения:] Поди, Петя, здесь тебе не место.* Островский, На бойком месте. *– Эх, барин, не место тебе тут, – сказал он и побежал вниз.* Л. Толстой, Война и мир. *Есенин вызвал у меня неяркое впечатление скромного и несколько растерявшегося мальчика, который сам чувствует, что не место ему в огромном Петербурге.* М. Горький, Сергей Есенин. **2**. Не следует, не подобает (быть чему-либо или делать что-либо). О том, чего не должно быть где-либо. *[Донна Анна:] Подите – здесь не место таким речам, таким безумствам. Завтра ко мне придите*. Пушкин, Каменный гость. *– Здесь не место петь, – с твёрдостью возразил Куприян, – здесь господская контора*. Тургенев, Контора. *– Здесь не место пить*. Чехов, Маска» [4]. Данная фразеологическая единица в своём первом значении относится к разряду предикативно-оценочных фразеологических единиц, толкуется как ‘не следует находиться где/среди кого-либо’, а во втором – является представителем разряда адвербиальных фразеологизмов со схожим значением ‘не следует быть или делать что-либо’. Ср.: *Мир* (объект) ***не место*** (предикативно-оценочный фразеологизм) *для таких Морозов* (субъект) (Макушинский А. Город в долине, 2012 [10]). В этом предложении фразеологическая единица **не место** стоит в синтаксической позиции именной части составного сказуемого, включена в схему *объект* (подлежащее) + *отрицательная оценка* + *субъект* (Р. п.), где выражает значение отрицательной оценки, сочетается с существительными. *Здесь* ***не место*** *обсуждать качество этих идей, но хотелось бы увидеть нечто вроде их каталога* (Арапов М. Когда текст обретает смысл. // Знание – сила», 2003 [там же]). В данном же контексте анализируемая единица выполняет функцию обстоятельства, относится к сказуемому *обсуждать*, относится к адвербиальным фразеологизмам.

Как видим, в анализируемых словарных статьях фразеологические единицы *под силу, ни к чему, не место* квалифицированы как многозначные фразеологизмы. Однако значения у многозначной фразеологической единицы, как известно, обладают общими семантическими характеристиками, а также связаны между собой отношениями производности. К тому же многозначная фразеологическая единица во всех своих значениях принадлежит одному лексико-грамматическому разряду [9]. В данных толкованиях исследуемые единицы относятся к разным лексико-грамматическим разрядам, сохраняя общность в значении и в форме, что позволяет расценивать их как конверсированные случаи употребления. Таким образом, не все многозначные фразеологизмы, представленные во фразеологических словарях, являются таковыми на самом деле. Исследование этих фразеологизмов в речи на примере отобранных нами

контекстов также указывает на то, что эти единицы могут быть репрезентированы как конверсивы.

При изучении реальных речевых употреблений предикативно-оценочных фразеологических единиц были обнаружены случаи их конверсированного употребления с адъективными фразеологизмами. См.: *Новый метод* (объект) *реставрации пришёлся учёным* (субъект) ***по вкусу*** (предикативно-оценочный фразеологизмы) (Лодку спасла радиация. // Знание – сила, 2003 [10]). В анализируемом предложении фразеологическая единица **по вкусу** относится к предикативно-оценочному разряду, занимает позицию именной части составного сказуемого, а также является элементом трёхчленной структуры *субъект* (Д. п.) + *объект* (подлежащее) + *положительная оценка* (предикативно-оценочный фразеологизм), сочетается в предложении с существительными. *Ангелы там женятся, и необязательно на прежних своих женах, а на подругах* ***по вкусу*** (Толстая Т. Эмануил. // Русская жизнь, 2012 [там же]). Здесь, как мы видим, фразеологическая единица **по вкусу** занимает синтаксическую позицию определения, поясняет существительное *подругах*, обозначает качественную характеристику лица. Соответственно, анализируемая единица может быть отнесена к разряду адъективных фразеологизмов. *Естественно, что такие «метеонаблюдения»* (объект) *архитекторов некоторым* (субъект) *явно были не* ***по душе*** (предикативно-оценочный фразеологизм) (Архипов И.К. Музыка жизни, 1996 [там же]). В этом предложении фразеологическая единица **по душе** выполняет функцию составного именного сказуемого, включена в схему *объект* (подлежащее) + *субъект* (Д. п.) + *отрицательная оценка* (предикативно-оценочный фразеологизм), может быть квалифицирована как единица лексико-грамматического разряда предикативно-оценочных фразеологизмов. *Всех встретим и приветим, в любую пору, в любой месяц забавы* ***по душе*** *найдёте* (С Новым годом! // Мурзилка, 2002 [там же]). В представленном контексте фразеологизм **по душе** стоит в синтаксической позиции определения, поясняет существительное забавы, несёт в себе качественную характеристику предмета, на этих основаниях данный фразеологизм может быть отнесён к разряду адъективных.

Анализ формальных и содержательных свойств разряда предикативно-оценочных фразеологических единиц позволил выявить следующее.

1. Данные фразеологизмы выражают категорию оценки в языке, которая может быть положительной, отрицательной и оценкой безразличия. Семантические особенности данного разряда обусловливают их грамматические характеристики: они являются неизменяемыми, выполняют в предложении функцию составного именного сказуемого, сочетаются с существительными, прилагательными и начальной формой глагола.

2. Данные показатели отличают их от адъективных и адвербиальных фразеологических единиц. Фразеологизмы названных разрядов имеют иные лексико-грамматические параметры. Адъективные фразеологические единицы, как правило, выражают качественную характеристику лица или предмета, а предикативно-оценочные – обобщённую характеристику в целом, без указания на какие-либо качества и свойства. От адвербиальных фразеологизмов предикативно-оценочные отличаются тем, что они выступают в роли именной части составного сказуемого и относятся к существительному или местоимению, а адвербиальные занимают синтаксическую позицию обстоятельства и поясняют в предложении глагол. Необходимо указать, что значение оценки как семантической доминанты может проявляться у разных лексико-грамматических разрядов.

3. Среди исследуемого разряда фразеологических единиц были обнаружены конверсированные случаи употребления. Предикативно-оценочные фразеологизмы по своей форме и лексическому наполнению соотносятся с фразеологическими единицами адвербиального и адъективного разрядов, но при этом единицы данных разрядов выполняют разные синтаксические функции. На наш взгляд, это является одной из причин того, что исследователи по-разному квалифицируют объём и границы предикативно-оценочных фразеологизмов.

В качестве одного из перспективных путей дальнейшего исследования можно обозначить проблему дифференциации конверсии и многозначности на материале разряда фразеологизмов с общим значением оценки.

Библиографический список

1. Архангельский В.Л. *Устойчивые фразы в современном русском языке. Основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии.* Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1964.
2. Гвоздарев Ю.А. О семантической классификации фразеологических единиц русского языка. *Вопросы семантики фразеологических единиц.* Новгород, 1971; Ч. 1: 12 – 20.
3. Чепасова А.М. *Семантические и грамматические свойства фразеологизмов*. Челябинск: Издательство Челябинского педагогического института, 1983.
4. *Фразеологический словарь русского языка*. Под редакцией А.И. Молоткова. Москва: Астрель, 1986.
5. Хуснутдинов А.А. *Лексико-грамматическая характеристика фразеологических единиц русского языка.* Иваново: Издательство Ивановского государственного университета, 1993.
6. Ляхова Т.Н. *Синтаксис фразеологической единицы*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1992.
7. Кобелева И.А. *Фразеологический словарь говоров Республики Коми*. Сыктывкар: Издательство Сыктывкарского университета, 2004.
8. Жуков В.П. *Русская фразеология*. Москва: Высшая школа, 1986.
9. Данг Тхи Хуе. *Трудные случаи отграничения неопределённо-количественных фразеологизмов от единиц других лексико-грамматических разрядов.* Available at: https://www.isuct.ru/e-publ/gum/sites/ru.e-publ.gum/files/2015/t06n03/humscience_2015_t06n03-203.pdf
10. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/
11. Хуснутдинов А.А. *Грамматика фразеологической единицы*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 1996.
12. *Фразеологический словарь русского литературного языка*: *около 13 000 фразеологических единиц*. Под редакцией А.И. Фёдорова. Москва: Астрель: АСТ, 2008.

References

1. Arhangel'skij V.L. *Ustojchivye frazy v sovremennom russkom yazyke. Osnovy teorii ustojchivyh fraz i problemy obschej frazeologii.* Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 1964.
2. Gvozdarev Yu.A. O semanticheskoj klassifikacii frazeologicheskih edinic russkogo yazyka. *Voprosy semantiki frazeologicheskih edinic*. Novgorod, 1971; Ch. 1: 12 – 20.
3. Chepasova A.M. *Semanticheskie i grammaticheskie svojstva frazeologizmov*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo pedagogicheskogo instituta, 1983.
4. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej A.I. Molotkova. Moskva: Astrel', 1986.
5. Husnutdinov A.A. *Leksiko-grammaticheskaya harakteristika frazeologicheskih edinic russkogo yazyka.* Ivanovo: Izdatel'stvo Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta, 1993.
6. Lyahova T.N. *Sintaksis frazeologicheskoj edinicy*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1992.
7. Kobeleva I.A. *Frazeologicheskij slovar' govorov Respubliki Komi*. Syktyvkar: Izdatel'stvo Syktyvkarskogo universiteta, 2004.
8. Zhukov V.P. *Russkaya frazeologiya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
9. Dang Thi Hue. *Trudnye sluchai otgranicheniya neopredelenno-kolichestvennyh frazeologizmov ot edinic drugih leksiko-grammaticheskih razryadov.* Available at: https://www.isuct.ru/e-publ/gum/sites/ru.e-publ.gum/files/2015/t06n03/humscience_2015_t06n03-203.pdf
10. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/
11. Husnutdinov A.A. *Grammatika frazeologicheskoj edinicy*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1996.
12. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka*: *okolo 13 000 frazeologicheskih edinic*. Pod redakciej A.I. Fedorova. Moskva: Astrel': AST, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 811.111-26 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00598

***Guseykhanova Z.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zarema7@inbox.ru*

PRAGMATIC ASPECTS OF USING THE ADDRESS IN INFORMAL CONTEXTS (BASED ON BRITISH AND AMERICAN FEATURE FILMS). The article analyses pragmatic features of address conditioned by informal context. The purpose of the study is to describe functional peculiarities of the speech act of address in terms of pragmatics. The aim is achieved through the use of the following methods: sample selecting, context-interpreting method, pragmatic analysis, description. The highest diversity of types of address is typical of informal contexts. The following types of address can be identified: gender determined address, hypocoristic forms, substantivized adjectives, relationship between the speakers, occasional words, derogatory terms. The most adequate forms of address are selected upon analysing the pragmatic variables of the situational context. This is due to the fact that apart from appellative function, address performs those of contact making and emotional impact.

Key words: **address, pragmatic features, informal context, speech act, phatic function.**

***З.С. Гусейханова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: zarema7@inbox.ru*

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ОБРАЩЕНИЯ В НЕФОРМАЛИЗОВАННОМ КОНТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ)

В данной статье анализируются прагматические особенности обращения, обусловленные неформализованным контекстом употребления. Целью исследования является описание функциональных особенностей речевого акта обращения в английском языке с точки зрения прагматики. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: метод сплошной выборки, контекстуально-интерпретативный метод, метод прагматического анализа, описательный метод. Результаты исследования показали, что наибольшее разнообразие форм обращения свойственно неформальному контексту, в котором выделяются следующие виды обращений: обращение по гендерному признаку, уменьшительно-ласкательные формы обращения, прилагательные в функции обращения, номинанты отношений между коммуникантами, обращения-окказионализмы, обращения-дерогативы. Автор приходит к выводу, что выбор наиболее адекватной формы обращения происходит в результате анализа прагматических переменных ситуации общения, поскольку помимо апеллятивной функции, обращение выполняет контактообразующую и эмоционально воздействующую функции.

Ключевые слова: **обращение, прагматические особенности, неформализованный контекст, речевой акт, контактоустанавливающая функция.**

Речевой акт обращения не раз становился объектом исследования лингвистов. В настоящей работе предпринято комплексное исследование речевого акта обращения, нацеленное на социопрагматический анализ контекстов функционирования данного речевого акта. Будучи универсальным средством, созданным языком для установления связи между речевыми высказываниями и субъектами общения [1, с. 19], обращение несет в себе значительную коммуникативную нагрузку и выполняет целый ряд функций в ходе речевой коммуникации.

Основоположники теории речевых актов не выделяли обращение в самостоятельный речевой акт, но включали его в состав других речевых актов, где функции обращения сводились лишь к указанию адресата [2, с. 22 – 31]. Попытки классификации обращения как речевого акта столкнулись с рядом проблем, поскольку речевой акт предполагает выражение определённой иллокуции и пропозиционального содержания, т.е. акта референции и акта предикации. Обращение же пропозициональной функцией не обладает.

В современных исследованиях обращение выделяется в самостоятельный речевой акт, имеющий все признаки, присущие стандартному речевому акту. Исследование обращения в коммуникативно-прагматическом аспекте позволяет взглянуть на некоторые особенности данного речевого акта. В соответствии с этим подходом обращение, являясь контактоустанавливающим речевым актом, способным функционировать самостоятельно или во взаимодействии с разными высказываниями, является одним из средств установления контакта, указывает на социальные отношения и статус коммуникантов и задает направленность речи. В контактоустанавливающих актах обмен репликами не носит информативного характера. В таких речевых актах недостаток информативной составляющей восполняется на эмоционально-оценочном уровне, когда языковые средства используются в их вторичном значении [3, с. 543]. Таким образом, как средство воздействия на адресата, обращение обладает способностью выражать эмоционально-экспрессивное состояние говорящего, регулирует речевой код, гарантирует получение адресатом информации и т.д. [4, с. 43].

Прагматическими функциями данного речевого акта являются следующие: мобилизующая, настраивающая языковое сознание на успешное выполнение коммуникативной задачи, и компенсирующая, заключающаяся в принятии решения при недостатке информации за счет обозначения эмоционального состояния говорящего.

Рассматривая обращение как функционально-прагматическое поле, О.Г. Минина выделяет обращение в отдельный речевой акт, имеющий собственную иллокутивную силу и перлокутивный эффект. Речевой акт обращения включает иллокутивные акты в соответствии с функциями обращения в речи. Всякий речевой акт начинается с определения интенции говорящего (апеллятивная функция), желания сообщить адресату информацию (контактоустанавливающая (фатическая) функция) и оказать на него воздействие (эмоционально воздействующая функция). В речевом акте без импликатуры иллокутивная сила определяется, главным образом, семантической функцией обращения в речи. Определяющая функция обращения не формирует отдельный иллокутивный акт, так как является неизменной для всех обращений и служит основным классификационным критерием [5, с. 45].

Формы обращения варьируются в зависимости от регистра коммуникативного контекста. Неформализованному коммуникативному контексту свойственно наибольшее разнообразие форм обращения. Помимо обращения по имени выделяются следующие способы:

1. Обращение по гендерному признаку.

В современном английском языке популярно обращение guys, в котором гендерный признак полностью нивелировался. Так, это слово может быть употреблено по отношению к представителям обоих полов.

See you, guys. Don't tell anyone your sister beat me up («The Fast and the Furious»).

Типичным для данной категории видом обращения является boy, причем в современном английском так можно обратиться не только к мальчику, но и к взрослому мужчине. Делается это для того, чтобы создать более фамильярную атмосферу в ходе разговора, подчеркнуть гендерную принадлежность или чтобы не называть имя собеседника.

What's good with you, boy? («Big Daddy»).

Форма обращения man может быть адресована знакомому мужчине и незнакомцу, причем возраст адресата не имеет принципиального значения, соответствует русскому братан, приятель, парень. Адресант демонстрирует свое отношение к собеседнику, считает его своим или подчеркивает свою откровенность и фамильярность. Данное обращение применимо также к женщине, что говорит о частичной утрате гендерного признака этой формой обращения.

Wow, I'm truly impressed, man («Boys in the Hood»).

При обращении к группе лиц женского пола наиболее вежливой является форма ladies в то время как обращение girls, выступая в той же функции, является более разговорной.

Well, step aside, ladies («Love Actually»).

Hey, girls. Carol-Anne, come meet Colin («Love Actually»).

2. Уменьшительно-ласкательные формы обращения.

Одной из наиболее употребительных форм обращения является honey, которое может быть адресовано женщине, ребенку, мужчине:

Honey, it was a great surprise. I was totally shocked («Big Daddy»).

Данное обращение может быть употреблено и в сокращенной форме:

My years are not advancing as fast as you might think. More coffee, hon («Groundhog Day»).

В приведенном примере краткая форма обращения обусловлена ситуацией общения и отношением между коммуникантами. Разговор происходит в гостиничном ресторане, между старыми друзьями, которые довольно хорошо знают друг друга.

В функции обращения к детям довольно часто встречаются формы, включающие в себя компонент little, а иногда и названия животных:

My little lobster, you were so... («Love Actually»).

Since you're going to sleep. What's up, little homie? («Big Mama's House»).

I can't, Little man. I'm busy, But I gotta go to work («Paid in Full»).

На сегодняшний день слово baby является одной из самых популярных и универсальных разговорных форм обращения. Оно несет в себе позитивную коннотацию, может быть адресовано к ребенку, к молодой симпатичной женщине, мужчине крепкого телосложения, любимому человеку. Чаще всего оно употребляется по отношению к близкому или знакомому человеку.

That's my job, baby! That's what I do! («Scary Movie»).

Вариантом данного обращения является его производная форма crybaby. Данная форма позволяет добиться дополнительного прагматического эффекта смягчения высказывания. Часто данная форма употребляется в целях успокоения собеседника.

See how quick it goes away? Crybaby, come on. Don't worry about it, boy («Big Daddy»).

Еще одним вариантом является форма babe, которая имеет такую же направленность и значение, что и baby:

Come on, babe. You all right? («Big Mama's House»).

Bill, it's for you, babe («Love Actually»).

Обращение sweetheart может быть обращено к человеку независимо от его пола и возраста. Перевод этого слова варьируется в зависимости от обращенности к женщине или мужчине.

You were in the hospital for three months, sweetheart («Fifty First Dates»).

Производными от sweetheart являются формы обращения sweetness и sweetie. Данные формы выполняют те же функции, что и sweetheart, хотя их прагматический эффект гораздо сильнее:

Bring my grandbaby here so I can kiss her goodbye. Bye, sweetness («Big Mama's House»).

– Hi, Dad! – Oh, hi, sweetie («Fifty First Dates»).

Обращение sweetie относится к более сниженному регистру, нежели sweetheart и sweetness, соответственно употребляется в речи только очень близких людей.

3. Прилагательные в функции обращения.

Употребление прилагательных в данной функции обусловлено их способностью к субстантивации. При этом субстантивация может быть частичной, как

в приведенных выше примерах, так и полной Отличительной чертой подобных обращений является актуализация оценочного компонента значения.

Darling. Ooh, darlings! («Love Actually»).

I'm so sorry, dear («Fifty First Dates»).

4. Обращения – номинанты отношений между коммуникантами.

В качестве дружеского обращения, главным образом среди мужчин, используется обращении mate. Употребляемое вместо имени, оно позволяет избежать выражения интимности, что является современной тенденцией в английском коммуникативном поведении:

Sorry, mate, I'm afraid I must be off now. Thanks, mate («Live Free or Die Hard»).

Слово folks также является дружеским обращением к группе лиц, находящихся в близких отношениях с коммуникантом.

Sorry, folks («Step Up»).

Обращение pal может быть адресовано представителям обоих полов, независимо от возраста. В данном контексте обращение вбирает в себя функции собственно обращения и предупреждения.

Nobody honks this horn but me, pal («Groundhog Day»).

С другой стороны, в основе употребления обращения pal может лежать интенция подчеркнуть близкие, доверительные отношения между коммуникантами.

Give me your keys, pal. Friends don't let friends drive («Groundhog Day»).

Нередко в разговорной речи встречаются жаргонные формы обращения образованные от уже существующих сленговых. Так, обращение brah в ниже представленной фразе, является вариацией сленгового обращения bro, образованного в свою очередь от brother:

She doesn't remember who you are, brah (Fifty First Dates).

Другой популярной современной формой обращения является форма buddy. Чаще встречается в речи мужчин, общающихся между собой, хотя может быть обращено и к близкой подруге.

Come on, buddy («Scary Movie»).

В последнее время все большей популярностью пользуется обращение homie, которое часто встречается в сленге современной молодежи. Очень часто данное обращение употребляется в афроамериканских фильмах:

Hey, homie. Want some weed? («Big Mama's House»).

Практически тем же значением обладает и чуть менее употребляемое по сравнению с homie обращение homeboy:

What's up, homeboy? – I'm chillin', man («Paid in Full»).

Форма обращения lad довольно старая, однако с успехом используется и в современной разговорной речи чаще мужчин, обращающихся друг к другу. Данная форма обращения несет в себе положительную эмоциональную нагрузку.

Well done, lads («Attack the Block»)

Обращение blood характерно для разговорной речи афроамериканцев, оно означает "друг-афроамериканец" и обладает положительной окраской, демонстрирует некое родство, сокращает дистанцию между коммуникантами:

Hey, move, blood! («Attack the Block»)

К той же категории, что и blood, относятся обращения bruv и cuz, являющиеся синонимами, Данные слова называют друга, брата или человека, с которым установлены дружеские отношения:

Hey, what, bruv? Hey, why are you smiling, bruv? («Attack the Block»).

She's the boss, cuz. But don't worry («Fifty First Dates»).

Следующее обращение (dawg) интересно тем, что оно особенно присуще рэпперам с западного побережья США; рэпперское обращение друг к другу (не рэпперское, а обращение в негритянской молодёжной среде), кореш (читается как "dog" – чувак; мужик; кент; друган; дружбан).

Yeah, I heard that bullshit. Wink is scandalous, dawg («Eight Mile»).

5. Обращения-окказионализмы.

В системе разговорной английской речи весьма интересной и своеобразной является группа обращений-окказионализмов, ситуативных речевых новообразований. Коммуниканты создают их с целью привлечения внимания. Такие формы обращения более эмоционально окрашены, нежели остальные.

В приведенном ниже примере очевидно, что говорящий посредством данного обращения хочет задеть собеседника, относиться к нему скептически, с некой иронией. Называя здесь его Mr. Smarty, говорящий указывает на то, что он вовсе не считает своего компаньона умным и находчивым.

Yeah? You all set for this, Mr. Smarty? («Fifty First Dates»).

Следующий пример демонстрирует, как коммуниканты при встрече обмениваются окказиональнами обращениями с целью шутливо задеть друг друга и как бы напоминают себе об их прошлой встрече. Более того, они используют частицу Mr., характерную для формального типа обращений, что придает их общению эффект комической вежливости.

Hey, Mr. Peanut Butter Cups. – Hey, Mr. Could-Kill-Me-in-One-Punch («Fifty First Dates»).

6. Обращения-деррогативы.

Обращение типа dude может быть употреблено как с отрицательным, так и с положительным оттенком. Оно воспринимается позитивно только в общении людей хорошо знакомых, соответствует русскому чувак, приятель. В других случаях данная форма несет негативную эмоциональную нагрузку: Dude! Dude! What's up? («Scary Movie»).

В разговорной речи американцев часто встречается обращение nigga, одна из форм дружеского обращения типа homie, buddy между чернокожими, но произнесенное белым человеком оно считается оскорблением.

Come here. Nigga, concentrate on not dropping the soap ... bitch-ass nigga! («Big Mama's House»).

Еще один деррогатив, который имеет место в разговорном английском языке, представлен словом moron:

Morons, your bus is leaving («Groundhog Day»).

Следует отметить, что многие деррогативные формы обращений имеют местоименный компонент "you", что усиливает прагматический эффект высказывания и способствует выражению эмоций.

Особенно очевидно это в следующем примере, где местоимение you в сочетании с bastard передает гнев говорящего: You bastard! Stop the car! («Terminator»).

Таким образом, проведенный анализ позволил прийти к заключению, что при выборе форм обращения к собеседнику должны учитываться следующие прагматические факторы: тип ситуативного контекста; степень знакомства собеседников; отношение к собеседнику; характеристика говорящего; характеристика адресата; место общения; время обращения. Перечисленные выше факторы являются важными компонентами речевого поведения, без рассмотрения которого невозможно объяснить контекстную обусловленность употребления обращения.

Библиографический список

1. Гольдин В.Е. *Обращение: теоретические проблемы.* Москва: URSS, 2009.
2. Остин Дж.Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике.* Москва: Прогресс, 1986; Выпуск XVII: 22 – 31.
3. Гак В.Г. *Языковые преобразования.* Москва: Языки русской культуры, 1998.
4. Формановская Н.И. Речевое воздействие и деятель. *Русская речь.* 2008; № 3: 40 – 46.
5. Минина О.Г. *Обращение в современном английском языке. Коммуникативно-прагматический аспект.* Диссертация … кандидата филологических наук. Белгород, 2000.

References

1. Gol'din V.E. *Obraschenie: teoreticheskie problemy.* Moskva: URSS, 2009.
2. Ostin Dzh.L. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike.* Moskva: Progress, 1986; Vypusk XVII: 22 – 31.
3. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
4. Formanovskaya N.I. Rechevoe vozdejstvie i deyatel'. *Russkaya rech'.* 2008; № 3: 40 – 46.
5. Minina O.G. *Obraschenie v sovremennom anglijskom yazyke. Kommunikativno-pragmaticheskij aspekt.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Belgorod, 2000.

Статья поступила в редакцию 19.05.20

УДК 811.111-26 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00599

Guseykhanova Z.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zarema7@inbox.ru*
Sultanov K.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kazimurza@yandex.ru*

THE ROLE OF THE CONCEPT *MONEY* IN REFLECTING THE AUTHOR'S LINGUISTIC PERSONA IN "THE FINANCIER" BY T. DREISER. The paper studies into the ways of reflecting the author's linguistic persona in "The Financier" by T. Dreiser by objectification of the concept MONEY. The research aims at describing the lexical and syntactical means of objectification of the given concept with the emphasis on its cognitive-propositional model. The objectives are accomplished through the use of the following methods: continuous sampling method, contextual interpretation method, semantic analysis method, descriptive method. The results of the research have demonstrated that the information content of the concept in the perception of the English language native speakers is represented by such concep-

tual fields as the relationship between the money and goods markets, income, amenities, wealth, power, property which relate to the close periphery of the concept MONEY. Within the conceptual framework of the novel "The Financier" specific attributes exceeding the scope of the conceptual field of MONEY can be identified. These are such attributes as social stratification, social status, debts, trouble spot, American dream. The authors come to the conclusion that the means of objectification of the concept MONEY organize the semantic space of the text as well as its style and composition structure. The subjects of the concept are represented by Dreiser's characters who are confronted with a choice. In most cases the characters choose the money, which reflects the author's perception of the contemporary American society.

Key words: **concept, worldview, linguoculture, cognitive-propositional model, conceptual sphere.**

***З.С. Гусейханова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: zarema7@inbox.ru*
***К.Г. Султанов**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: kazimurza@yandex.ru*

РОЛЬ КОНЦЕПТА «ДЕНЬГИ» В ОТРАЖЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ АВТОРА РОМАНА Т. ДРАЙЗЕРА «ФИНАНСИСТ»

В данной статье анализируются способы отражения языковой личности автора в романе Т. Драйзера «Финансист» посредством объективации концепта «деньги». Целью исследования является описание лексико-синтаксических средств объективации данного концепта с выделением его когнитивно-пропозициональной модели. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: метод сплошной выборки, контекстуально-интерпретативный метод, метод семантического анализа, описательный метод. Результаты исследования показали, что информационное содержание концепта в сознании носителей английского языка представлено такими понятийными областями, как товарно-денежные отношения, прибыль, блага, богатство, власть, имущество относятся к ближней периферии концепта «деньги». В рамках концептосферы романа «Финансист» можно выделить специфические признаки, выходящие за рамки понятийной области *деньги*. Это такие признаки, как социальное расслоение, социальный статус, долги, источник беспокойства, американская мечта. Авторы приходят к выводу, что средства объективации концепта «деньги» организовывают семантическое пространство текста, его стилевую и композиционную структуру. Субъектами этого концепта выступают герои Т. Драйзера, которых автор ставит перед выбором.

Ключевые слова: **концепт, картина мира, лингвокультура, когнитивно-пропозициональная модель, концептосфера.**

Одним из наиболее объемных концептов любой лингвокультуры является концепт «деньги», поскольку, с одной стороны, отражает систему существующих в обществе материально-денежных отношений, с другой – систему нравственных ценностей человека [1, с. 78]. Данный концепт присущ всем лингвокультурам, поэтому является одним из ключевым при анализе ценностных ориентиров этноса.

При анализе концепта «деньги» мы исходим из того, что концепт – ментальная структура, отражающая и фиксирующая опыт [2, с. 9]. Поскольку деньги играют существенную роль в жизнедеятельности человеческого общества, соответствующий концепт является важным фрагментом концептуальной картины мира. В языке имеется большой арсенал языковых средств, способствующих его объективации. Именно поэтому анализ лексических единиц со значением «деньги» позволяет выявить, каким образом они концептуализируют данный фрагмент действительности.

На важность концепта «деньги» указывает также Ю.С. Степанов, утверждающий, что деньги являются одним из базовых концептов современной культуры, участвующих в категоризации мира, поскольку деньги представляют собой одно из ключевых понятий человеческого опыта, неотъемлемый атрибут современной цивилизации [3, с. 632].

По мнению Н.А. Агарковой, в американской лингвокультуре этот концепт доминирует над остальными. В американском варианте английского языка имеется свыше 140 слов со значением «деньги», что не может не свидетельствовать об исключительной важности данного понятия в картине мира американцев [4, с. 25].

По мнению Е.В. Голубевой, концепт «деньги» семантически нейтрален, при этом его лексические репрезентанты передают особое, эмоционально насыщенное мировосприятие говорящего. Сверхкраткость в семантике этих слов концентрирует понятие «деньги», повышая ценность каждой семы [5, с. 69].

Для анализа структуры концепта «деньги», способов его объективации в романе Т. Драйзера «Финансист» он был представлен в виде полевой структуры – ядра, ближней и дальней периферии. Ядерными являются когнитивные компоненты, представленные следующими предикатными признаками – make the money, get the money, earn the money, loan the money, count the money, raise the money, buy, sell: … but from the very first young Cowperwood knew how to make money.

Особое внимание следует уделить сочетанию raise the money, которое отражает отношение главного героя, Каупервуда, к деньгам. Главный герой постоянно выискивает деньги для своих финансовых операций. Т. Драйзер показал особенности банковской системы в США, которая базируется на отношениях займа/кредита. Поэтому к ядерным признакам мы отнесли также сочетания loan the money и raise the money: He only wanted to borrow the money for a day. … the latter had loaned him money.

Такие когнитивные признаки, как товарно-денежные отношения, прибыль, блага, богатство, власть, имущество, представляют собой информационное содержание концепта в сознании носителей английского языка и относятся к ближней периферии концепта «деньги». Эти области были выделены на основании данных толковых словарей. Кроме того, в рамках концептосферы романа «Финансист» можно выделить специфические признаки, выходящие за рамки понятийной области «деньги». Это такие признаки, как социальное расслоение, социальный статус, долги, источник беспокойства, американская мечта.

Что касается признаков, относящихся к дальней периферии, то они относятся к модально-оценочной зоне исследуемого концепта. Прежде всего, это количественные параметры концепта «деньги». В романе они представлены адъективными конструкциями типа sufficient money, enough money, big money, little money и т.д.: The big men might constitute a close corporation, which in itself was unfair; but, after all, they were the legitimate sponsors for big money loans of this kind.

Качественная характеристика исследуемого концепта представлена такими конструкциями, как good money, real money: Why, damn it, man, there's good money in this business.

Компоненты «желание» и «необходимость» составляют модальную зону концепта «деньги». Примером объективации данных признаков являются конструкции с предикатами со значением «желание» и «необходимость»: He needed the money, of course, but it was due him, and his clerks were all very busy. Besides, at least some of the investors began to want their money back.

Особого внимания заслуживает сочетание данного компонента с признаками «власть», «богатство», «социальный статус»: Engrossed as he was by his desire for wealth, prestige, dominance, he was confused, if not chastened by considerations relating to position, presentability and the like.

В подобном сочетании проявляется другой ассоциативный признак, связанный с концептом «деньги» в интерпретации Т. Драйзера – американская мечта.

К эмоциональной зоне исследуемого концепта относятся «счастье/несчастье» и «восхищение»: Cowperwood was an excellent avenue toward legal prosperity. Besides, he was a fascinating customer. Of all his clients, Steger admired Cowperwood most.

В романе Т. Драйзера «Финансист» концепт «деньги» составляет своего рода смысловое ядро, доминанту, организующую художественное пространство романов и определяющую идейную направленность произведения. Данный концепт является одним из ключевых концептов, который подчиняет себе смысловую организацию произведений Т. Драйзера.

Все герои Т. Драйзера представлены активными участниками экономических отношений, сложившихся в США в начале 20 века. Автор показывает реальность своего времени, в котором деньги играли ключевую роль. При этом персонажи всех произведений как бы делятся на два «лагеря» – «сильные» и «слабые» мира сего. По этой причине все репрезентанты различных ассоциативных полей концепта «деньги» в произведениях Т. Драйзера также поделены в зависимости от того, по отношению к какому социальному слою данный концепт объективируется.

Главный герой романа, Фрэнк Каупервуд, в своем стремлении добиться «американской мечты» преступает как человеческие, так и юридические законы, оправдывая свое поведение стремлением достичь «американскую мечту»: Had he gone to the city treasurer and asked to be loaned money at two and one-half percent? If he had, was there anything criminal from the business point of view?

Таким образом, система образов и героев произведения является отражением картины, сложившейся в американском обществе. Автор показывает, что корни «американской мечты» на самом деле заключаются в приобретении материальных благ. При этом для героя это становится смыслом жизни.

Автор делит всех героев на преуспевших в достижении этой мечты и потерпевших неудачу в этом деле. Отсюда – главная ассоциация, возникающая в связи с концептом «деньги» в анализируемом произведении – социальное расслоение персонажей, разделение их на бедных и богатых: As has been indicated, he had always been a poor man. He had seen all those who had been dabbled in

politics to any extent about him heretofore do very well financially indeed, while he pegged along as an insurance and real-state agent.

В приведенном примере указанное расслоение вербализовано на лексико-синтаксическом уровне в виде контекстуальной антитезы – poor man / do very well financially. Данная антитеза способствует интенсификации негативного отношения к бедности в американском обществе. Оценка концепта «деньги», вернее его репрезентанта в данном контексте – «богатство» – позитивная. Как свидетельствует нижеприведенный пример, это то, к чему стремится каждый американец: They [rich politicians] were seen in happy converse at road-houses or country hotels in seasons with their wives or their women favorites, and he was not, as yet, of this happy throng. It made him feel almost ashamed.

Негативное отношение к бедности героев романа подчеркивается автором с помощью адвербиальных конструкций, например: No doubt she had worked hard, as had Stener, to get up in the world and be something – just a little more than miserably poor…

В данном примере обращает на себя внимание репрезентация ассоциативного поля «деньги – социальный статус», свойственная роману Т. Драйзера. Это очевидно из выражения «get up in the world and be something». Таким образом, в анализируемом романе происходит актуализация ассоциативного поля «деньги – социальный статус», которая выходит за пределы понятийного поля данного концепта, представленного толковыми словарями английского языка. Это ассоциативное поле отражает систему ценностей героев романа, а также особенности американской картины мира сквозь призму мировосприятия автора романа.

На вербальном уровне воплощается также репрезентант концепта «деньги» – товарно-денежные отношения. При этом большой удельный вес лексем, несущих это значение во всех произведениях, свидетельствует о его важности. Герой Т.Драйзера – это, прежде всего, субъект экономических отношений: If the professional traders believed Rivers had a large buying order, they would probably try to buy the stock before he could at three-fourths, believing they could sell it out to him at a slightly higher price.

Герои Т. Драйзера всегда покупают, продают либо выполняют иные экономические операции: The starch, as he soon heard, was valued at ten dollars a barrel, and it only brought six.

Лексема “money” в его романе повторяется 307 раз, “dollar” – 584 раза.

Также в исследуемом романе можно отметить стремление людей к получению прибыли, при этом не имеет значения, с помощью чего это будет достигнуто, ведь порой для них важен лишь результат: Not the slightest provision had been made for the comfort of the employees, the idea being that something was gained by giving them as little and making the work as hard and unremunerative as possible.

Следующий пример является ярким отображением получения прибыли, «наживы», что характеризуется наличием эпитета good: Why, damn it, man, there is good money in this business.

Также неотъемлемым ассоциативным полем концепта «деньги» является власть, что подтверждается в нижеприведенном примере: Cowperwood had told her that he thought Butler was using his influence to withhold a pardon for him, even though one were granted to Stener.

В результате анализа структуры исследуемого концепта была выстроена его когнитивно-пропозициональная модель, имеющая полевую структуру:

– ядро, представленное предикатными признаками to make money, to earn money, to get money, to buy, to sell и т.д. Данные признаки связанны с товарно-денежными отношениями и отражают процессуальную сторону, связанную с денежным оборотом.

Особое внимание необходимо обратить на употребление слов loan (244 словоупотребления) and borrow (21 словоупотребление). Употребление данных лексем связано с тем, что в своем произведении Т. Драйзер показал особенности банковской системы в США, которая базируется на отношениях займа/кредита;

– ближняя периферия, представляющая собой информационное содержание концепта «деньги» в сознании носителей английского языка – когнитивные признаки как товарно-денежные отношения, прибыль, блага, богатство, власть, имущество.

Кроме того, в рамках концептосферы романа «Финансист» можно выделить специфические признаки, выходящие за рамки понятийной области «деньги». Это такие признаки, как социальное расслоение, социальный статус, долги, источник беспокойства, американская мечта, возможности, роскошь, независимость, расслоение на бедных и богатых, честность, долги, зло. Следовательно, исходя из вышеперечисленного, мы пришли к тому, что понятийные характеристики концепта «money» и его репрезентация в романах Т. Драйзера не совпадают в полной мере, потому как в его произведениях значительно шире отображается индивидуально-авторское видение и восприятие мира;

– дальняя периферия, относящаяся к модально-оценочной зоне исследуемого концепта. К ней относятся количественные параметры концепта «деньги», его качественная характеристика, модальная оценка, представленная признаками «необходимость» и «желание», а также такие компоненты, как «счастье» и «восхищение».

Библиографический список

1. Камышанченко Е.А., Нерубенко Н.В. Сопоставительный анализ пословиц и поговорок английского и немецкого языков, репрезентирующих концепт «деньги». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота. 2012; № 1 (12): 78 – 80.
2. Jackendoff R. *Semantics and cognition.* Cambridge (Mass.). L., 1983; XIII.
3. Степанов Ю.С. Константы. *Словарь русской культуры. Опыт исследования.* Москва: Языки славянской культуры, 1997.
4. Агаркова Н.А. Концепт *«Деньги» в англо-американских пословицах и поговорках.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2001.
5. Голубева Е.В. Изучение концепта «деньги» методом семантического дифференциала. *Языковая личность. Речевые жанры. Текст:* сборник научных трудов. Москва, 2008.

References

1. Kamyshanchenko E.A., Nerubenko N.V. Sopostavitel'nyj analiz poslovic i pogovorok anglijskogo i nemeckogo yazykov, reprezentiruyuschih koncept «den'gi». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota. 2012; № 1 (12): 78 – 80.
2. Jackendoff R. *Semantics and cognition.* Cambridge (Mass.). L., 1983; XIII.
3. Stepanov Yu.S. Konstanty. *Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 1997.
4. Agarkova N.A. Koncept *«Den'gi» v anglo-amerikanskih poslovicah i pogovorkah.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2001.
5. Golubeva E.V. Izuchenie koncepta «den'gi» metodom semanticheskogo differenciala. *Yazykovaya lichnost'. Rechevye zhanry. Tekst:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00600

***Nikolenkova N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: natanik2004@mail.ru*

***Ding Qiang,** postgraduate, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: moerooo@yandex.ru*

UPPERCASE AND LOWERCASE LETTERS IN THE NAMES OF HOLIDAYS AND COMMEMORATIVE DATES IN EARLY XXI CENTURY: LINGUISTIC ASPECTS. The article analyzes spelling of names of holidays and festive dates in the beginning of the XXI century in accordance with current rules of Russian language. The author pays special attention to the observance of the rules of usage of uppercase and lowercase letters by the writers: this group of rules was edited in the 90s and has significant differences from the wording of 1956. These discrepancies led to the fact that a number of cases of usage of uppercase letters from the author's point of view, including those studied in the article, despite the detailed recommendations of orthographic jurists, find themselves in an unstable zone. Writers begin to spontaneously develop recommendations for themselves, resulting in the actual destruction of the rule. The researchers come across the tendency familiar from previous periods of the Russian language – contrary to the rules, there is a hyper-correct use of capital letters, their use grows, and in connection with this extra-linguistic principles of their idiomatic usage are developed.

Key words: **uppercase letter, names of holidays, practical use in beginning of XXI century**.

***Н.В. Николенкова**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: natanik2004@mail.ru*

***Дин Цян,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: moerooo@yandex.ru*

ПРОПИСНАЯ И СТРОЧНАЯ БУКВА В НАЗВАНИЯХ ПРАЗДНИКОВ И ТОРЖЕСТВЕННЫХ ДАТ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье анализируется написание названий праздников и торжественных дат в начале XXI в. в соответствии с действующими правилами русского языка. Авторы обращают особое внимание на выполнение пишущими правил употребления прописной и строчной букв: эта группа правил была отредактирована в 90-е гг. и имеет существенные отличия от формулировки 1956 г. Эти расхождения привели, с точки зрения авторов, к тому, что ряд случаев употребления прописных букв, в том числе исследованные в статье, несмотря на подробные рекомендации орфографистов, оказываются в неустойчивой зоне. Пишущие начинают спонтанно вырабатывать для себя рекомендации, результатом чего становится фактическое разрушение правила. Мы сталкиваемся с тенденцией, знакомой нам по предшествующим периодам русского языка: вопреки правилам возникает гиперкорректное употребление прописных букв, их использование растет, в связи с чем вырабатываются экстралингвистические принципы узуального употребления.

Ключевые слова: **прописная буква, названия праздников, практическое употребление в начале XXI в.**

Использование прописной буквы не регулируется основными принципами русской орфографии, к которым относятся морфологический (фонологический), фонетический и традиционный [1, с. 143 – 145]. Употребление прописных букв относится к семантико-синтаксическому принципу, такой подход был реализован уже в первой формулировке этого правила, еще в грамматиках церковнославянского языка [2, с. 122; 3, с. 6]. На протяжении истории русского литературного языка чередовались периоды, когда преобладало использование строчной буквы (например, в Петровскую эпоху), и периоды, когда фиксировалось увеличение использования прописных букв (злоупотребление прописными отмечается всеми исследователями языка Н.М. Карамзина). Однако правила русского языка вплоть до конца XIX в. лишь перечисляли те зоны, где рекомендовалось написание прописной буквы, но не разрабатывали строгих принципов их использования [4, с. 88 – 91].

Первым подробным руководством по употреблению прописной буквы в разных случаях стали Правила русской орфографии и пунктуации 1956 года (далее – Правила-56) [5]. Раздел об употреблении прописной буквы подробно расписывает несколько таких зон: имена собственные (антропонимы), клички животных, прилагательные от имен и прозвищ, астрономические и географические названия (топонимы), административные и т.д. [там же, §§ 95 – 109]. Параграф 103 посвящен рекомендациям по использованию прописной или строчной буквы в названиях праздников и знаменательных дат. Фактически он разделен на три части: рекомендуется писать прописную в первом слове названий революционных праздников, например *Первое мая, Международный женский день, Девятое января* (дата памяти первого революционного выступления, известного также как *Кровавое воскресенье)*. В этом же ряду знаменательных дат упомянут *Новый год*. Второй раздел параграфа регулирует написание прописной буквы после порядкового числительного в этом названии: *1 Мая, 9 Января*. В противоположность этим рекомендациям Правило-56 формулирует норму написания «названий религиозных праздников и постов» со строчной буквы: *рождество, масленица, великий пост, курбан-байрам* [5].

Из перечня вытекает еще одно: со строчной буквы пишется, к примеру, слово *Троица* (такое написание, как будет показано ниже, рекомендуется правилами сегодня), что противоречит § 96, где прописную букву рекомендуют для «индивидуальных названий, относящихся к области религии»; не соответствуют общим рекомендациям § 99 и употребление прилагательного *троицын*. Таким образом, определенная группа слов, связанных с религией, именно из-за своего значения оказывается выведена из общего правила. В МАС мы сталкиваемся с таким выполнением рекомендации: словарная статья «Троица» использует строчную, в том числе в написаниях *бог-отец, бог-сын, бог-святой дух* [6].

В «Справочнике по правописанию и литературной правке» Д.Э. Розенталя советского периода издания (с 1967 года) содержатся те же рекомендации, однако названия «революционных праздников, народных движений, знаменательных дат» и «названия, связанные с религией» разнесены по разным параграфам (§ 20, § 21). [7, с. 20 – 21]. Те же рекомендации сохраняются в словаре-справочнике «Прописная или строчная», составленном Д.Э. Розенталем: разделены революционные праздники (*День образования Союза Советских Социалистических Республик, День печати, День борца (в Югославии), Жакерия* [8, с. 319]) и названия, связанные с религией (*пасха, ильин день, николин день, петров день, страстная неделя* [там же, с. 323]). Отметим, что в этом правиле Д.Э. Розенталя также происходит нарушение других рекомендаций: *Ильин* как притяжательное прилагательное, обозначающее индивидуальную принадлежности, пишется с прописной [там же, с. 309], а то же прилагательное в названии религиозного праздника, отмечающегося 2 августа (20 июля по старому стилю), – со строчной. Заметим, что в самом словаре отсутствует и слово *Троица* при фиксации *Троице-Сергиевой лавры* [там же, с. 262]. При этом в словаре «Прописная или строчная» можно обнаружить реальное расширение использования прописной буквы для нереволюционных праздников, которые оказываются просто важными датами в СССР. Так, рекомендована прописная в таких наименованиях: *День образования Союза Советских Социалистических Республик, День основания Конфедерации* (национальный праздник Швейцарии, который отмечается 1 августа и не связан с революционным переворотом), *День рождения В.И. Ленина* (прописной подчеркивается важность памяти об этой дате для советского народа, но отнюдь не революционное событие, произошедшее в этот день); мы находим в словаре *День пловца, День поэзии, День книголюбов, День рыбака* [там же, с. 90 – 91]. Национальные праздники многих государств, которые связаны с религией, просто отсутствуют в словаре (нет, к примеру **Д/дня святого Патрика* – важнейшего праздника Ирландии, который празднуется и в других странах). Таким образом, мы можем говорить о противоречии в формулировке правила и в словарной кодификации; с прописной буквы рекомендовалось писать не «революционные», а просто регулярно отмечаемые в СССР и внесенные в соответствующий календарь даты. Для зарубежных стран существовал идеологически обоснованный выбор реестра праздничных дат, на которые распространялось написание прописной буквы.

Можно назвать еще одну зону действия правил прописной буквы, где также прослеживается дифференциация написания в зависимости от принадлежности к идеологически правильному или неправильному классу слов. Это § 105 Правил, где рекомендуется прописная буква в названиях высших партийных, правительственных, профсоюзных учреждений и организаций Советского Союза: *Коммунистическая партия Советского Союза, Президиум ЦК КПСС, Совет Министров СССР* [6]. В тексте Правил нет дискриминирующих указаний для написания органов власти других стран, однако Д.Э. Розенталь такие правила вводит: в наименованиях высших должностей коммунистических и рабочих партий установилось написание первого слова с прописной буквы (*Первый секретарь ЦК Болгарской коммунистической партии);* со строчной буквы пишутся названия титулов и должностей в зарубежных странах (*император Японии, рейхсканцлер ФРГ),* а также наименования духовных званий (*патриарх, папа римский, митрополит, кардинал)* [8, с. 322]. Таким образом, основания для распределения целого ряда наименований были не в сфере лингвистической, а в сфере идеологии; верное употребление строчной или прописной буквы необходимо было соотносить со знаниями экстралингвистическими.

Новый этап в кодификации русского правописания наступает в 90-х гг. XX в. Правила употребления прописной буквы перерабатываются как в связи с широкой кампанией по переименованию многих явлений общественной жизни (названия должностных лиц, административных органов, устранение противопоставления на социалистические и другие страны во всех без исключения сферах), так и в связи с изменением отношения к сфере религии. После широкого празднования 1000-летия Крещения Руси многие понятия из области религии возвращаются в употребление. Так, запоминающимся событием 1988 года стала торжественная *Божественная Литургия*, совершенная *Предстоятелями Поместных Православных Церквей* на Соборной площади московского Свято-Данилова монастыря. Выделенные слова, написанные с прописной буквы, противоречили Правилам-56, что стало толчком для выработки новой формулировки.

Это переработанное правило уже в 90-х гг. стало включаться в новые издания справочников Д.Э. Розенталя (остальную структуру они при этом сохраняли). Названиям календарных периодов и торжеств посвящен § 20, где рассматривается написание месяца после цифры праздника с прописной буквы: *1 Мая, 8 Марта, 7 Ноября* (*День примирения и согласия*) (праздновался в России под этим названием с 1996 по 2004 год) [9, с. 23]. Праздничные даты *Новый год, Первое мая* отнесены к § 19, где регулируется написание исторических эпох и событий; там же следует проверять написание праздника *День Победы*, что автоматически относит лексему «Победа» здесь к именам собственным, так как в формулировке предлагается именно их писать с прописной [там же, с. 22]. Раздел «Названия, связанные с религией», наоборот, увеличен, в нем выделяются 11 пунктов, уже внутри него есть распределение на наименования, где рекомендуется употребление прописной буквы (слово *Бог)* и оставляется строчная (*вечеря, утреня* – названия церковных служб и их частей) [там же, с. 23 – 25]. В этой редакции справочника Розенталя мы сталкиваемся с парадоксальным явлением: по правилу можно написать новый религиозный праздник, однако остается неясным, как писать многие традиционные, не связанные с историческими событиями, к примеру **День знаний*, введенный указом 1984 г (в словаре «Прописная или строчная» издания 1985 года рекомендована прописная [8, с. 90]).

Период 90-х и начала 2000-х был эпохой массового создания новых номинаций: менялись номинации многих явлений, в том числе названия и статус праздников. К примеру, праздник *Рождества Христова* оказался с 1991 г. в

официальном календаре праздничных дат РСФСР (Постановление Верховного Совета Российской Федерации от 27.12.1990 г.), следовательно, некорректно рассматривать его лишь как название праздника, связанного с религией. Неофициально в круг отмечаемых праздников начинает входить, к примеру, **Д/день святого Валентина* (14 февраля), тогда как любимый многими поколениями советских людей **Д/день милиции* постепенно выходит из числа важных дат. Многие праздничные даты переименовываются. Так, *День Советской армии и Военно-морского флота* стал *Днем защитника Отечества; День принятия Декларации о государственном суверенитете РСФСР* стал *Днем России,* часто его называют *Днем независимости России.* Изменение номинации имеет свое социологическое и идеологическое наполнение, оно связано и со спецификой культуры, общественной жизни, часто с модой [10, с. 41 – 42].

Дискуссии конца 90-х гг. о возможности реформирования целого ряда зон русской правописной системы не увенчались общим решением о принятии принципиально нового свода правил, однако в 2006 г. увидел свет Полный академический справочник (далее ПАС) [11], который представляет собой новую редакцию действующих Правил-56. Отдельные и подробные разделы посвящены названиям «исторических эпох и событий, календарных периодов и праздников» (§ 179) и написаниям слов, связанных с религией (§ 180 – 188). В написаниях праздников светских рекомендовано писать с прописной буквы первое слово: *Новый год, Первое мая, Международный женский день, День учителя, Дни славянской письменности и культуры* [11, с. 177]. Примечание 1 к § 179 уточняет, что по традиции некоторые названия праздников допускают употребление нескольких прописных букв – *День Победы.* Та же рекомендация содержится в § 183, где указано, что «с прописной буквы пишется первое слово и собственные имена в названиях религиозных праздников»: *Пасха Христова, Рождество, Вознесение, Троица (Пятидесятница), Сретение, Благовещение, Покров, Курбан-байрам, Рамазан (Рамадан), Навруз, Ханука* и т.д. [там же, с. 180]. Этим параграфом регулируются написания «народных названий дней и периодов, связанных с церковным календарем» (они пишутся с прописной буквы: *Масленица, Святки, Яблочный Спас* [там же]).

Суммируя предложенные в ПАС рекомендации, можно сформулировать общий лингвистический принцип: в названии любой значимой праздничной даты (как светской, так и религиозной) рекомендуется писать с прописной первое слово и имена собственные (или аналоги имен собственных) в названиях. Это требует изменение отношения лексикографов к включению в словари слов, которые пишутся с прописной буквы. Если С.И. Ожегов изменил структуру своего орфографического словаря (в 1952 г. в нем были слова, пишущиеся с прописной, однако при издании они были исключены из «Орфографического словаря русского языка» [12]), то лингвисты начала XXI в. рекомендуют включение данной группы слов в словари общего типа [там же]. Результатом такого подхода стало внесение, к примеру, в Русский орфографический словарь следующие написания: *День Победы (праздник 9 мая), Знамя Победы (реликвия), Парад Победы (1945)* и т.д. Расширяется сегодня и словник в словарях «Прописная и строчная», впервые они начинают пересекаться со словарями общего типа [13, с. 44, 46].

Таким образом, в начале XXI в. выработаны как принципы подхода к написанию праздничных дат и событий, так и словарные рекомендации, позволяющие уточнить использование прописной буквы в том или ином названии. Нашей задачей будет проверить соблюдение этих рекомендаций и определить характер отступлений от них в узусе.

Для проверки узуального употребления мы воспользовались Национальным корпусом русского языка (НКРЯ), ограничив круг поиска периодом с 2000 г. до настоящего времени, а также жанровой принадлежностью источника – тексты СМИ, социальные сети, реклама и использование этих контекстов в художественных произведениях. Выявленные контексты могут быть сгруппированы следующим образом:

1. Названия православных религиозных праздников в начале XXI в. устойчиво пишутся с прописной буквы: «Первый номер «Русской провинции» пришел ко мне хорошим подарком к *Пасхе*» [Михаил Петров. Слово о лешем // «Сибирские огни», 2012]; «[agd-ardin, nick] Ведь никакой веры в том, чтобы ставить свечки, поститься, праздновать *Пасху* и так далее – это лишь ритуалы» [Переписка в icq между agd-ardin и Princess (2008.10.13)]; «По церковному уставу, во время *Великого поста* нельзя есть не только мясные, молочные продукты, яйца, но и рыбу разрешается употреблять лишь на праздники *Благовещения* и *Входа Господня в Иерусалим*» [Коротко и ясно (2004) // «Уральский автомобиль» (Миасс), 2004.02.03]; «Это поставили, когда тут русское *Рождество* отмечали» [Павел Бурмистров. Отель: на сцене и за кулисами // «Русский репортер», № 3 (181), 27 января 2011]. То же мы видим и в художественной литературе начала XXI в.: «Добирались до места и питались бурлаки за свой счёт. Датой непременного прибытия считался праздник *Благовещения*» [Алексей Иванов. Message: Чусовая. Части 6 – 7 (2007)].

Безвариативное употребление прописных букв происходит в случае употребления полного официального названия праздника: «Примите наши сердечные поздравления с *Рождеством Христовым* и новолетием» [С. В. Чапнин. От редакции // Журнал Московской Патриархии, № 1, 2010]; «30 мая, в самый день праздника *Святой Троицы*, часы, Божественная литургия и вечерня совершались в стенах Михаило-Архангельского храма» [Возрождение церковной жизни в Чеченской Республике (2004) // «Журнал Московской патриархии», 2004.07.26]. Все эти названия стали привычными для большинства россиян, эти названия произносят и пишут в СМИ, с этими праздниками поздравляют политические деятели и руководство страны. Включены большинство из них в орфографические словари [14, 15].

Нами отмечается одно именно лингвистическое условие, способствующее употреблению прописной буквы. Контексты, где названия разных праздников употреблены как однородные члены (при перечислении, например, или указании на промежуток времени между ними), используют преимущественно прописные варианты графем: «Со *Страстной Пятницы* и до *Пасхи* жители могут делать все, что угодно, так как верят, что в это время Бог мертв и не видит их» [Людмила Пашкова. Спасти батарейку (2010.06.23)]; «Вообразите однако, что однажды он был приглашен начальством на *Первое Мая* или *Троицу* разжигать мангал, вместо другой шестерки, у которой случился насморк» [Юлий Андреев. Знание и ум (2003) // Интернет-альманах «Лебедь», 2003.09.28].

Контексты, где название праздника пишется со строчной буквы, встречаются редко и, как правило, обозначают некий ‘период, на который обычно приходится праздник’: «Почему-то в госторговле кулич называют так и продают круглый год, независимо от *пасхи*» [Сергей Эйгенсон. Сельхозработы (2003) // Интернет-альманах «Лебедь», 2003.06.23]; «Только *рождество* и *святочная* неделя были для мужчин более или менее свободными от труда, когда они собирались в центральном поселке. [Д.И. Саврасов. Русское Устье (2003 – 2008)]»; «Я *великий пост* держу, духовник из Оптины, строгий батюшка, монах… Не знаю, зачем я вам это рассказываю» [Сергей Шаргунов. Приключения черни (2009)]. Последние два примера подразумевают не контекст ‘сейчас, именно в этот раз’, а ‘регулярно, обычно’. Возможность кодификации подобных написаний может быть поддержана другими параграфами правил употребления прописной и строчной буквы (к примеру, названия напитков, ставших сортами, или в бытовом употреблении: *рислине, ессентуки, любительская колбаса* (§ 199); написание со строчной слов *солнце, луна* не как астрономических названий (§ 178) [11, с. 176, 189].

Встречаются и случаи, когда использование в тексте как прописной, так и строчной буквы подчеркивает различие в оттенках значения: «*И* в школу можно будет приносить и куличи, и мацу. И *Рождество* все станут отмечать. – Какое еще *рождество*? – Оба» [А.В. Жвалевский, Е. Пастернак. Время всегда хорошее (2009)]. В первом употреблении Рождество – это название праздника, в случае второго употребления со строчной буквы авторы подчеркнули экстралингвистическую особенность данного праздника в современной России, когда многие отмечают и дату 25.12 (как в Европе), и дату 7.01 (официальный и церковный праздник в России).

Отмечается нами и тенденция у отдельных авторов к гиперкорректному употреблению – использованию для каждого слова названия прописных букв: «Это, кстати, был первый год в моей жизни, когда я держала *Великий Пост,* и произошло это не когда я жила в России, а именно здесь, на чужбине» [А.А. Данилова. Местность любви (2015.11.09) // Православие и мир (pravmir.ru), 2015]; «Обряд этот, исполняемый в *Вербное Воскресенье*, существовал на Руси ещё в первой половине XVI века, ещё до Казанской победы и, соответственно, до строительства храма Покрова на рву с приделом, посвящённом празднику «*Входа в Иерусалим*». Необходимо отметить, что совершенно необъяснимым является использование кавычек в этом примере.

О сохраняющихся неточностях в написании прописных букв говорит и председатель Орфографической комиссии РАН А.Д. Шмелев. Он отмечает проблемы в употреблении графем в начальных словах таких церковных праздников, как *Неделя Всех С/святых, Страстная П/пятница,* говорит о неудачной рекомендации писать с прописной слово *родительская* в сочетании *родительская суббота* [16, с. 719 – 720]. Таким образом, непоследовательность правила отражается в практике письма.

2. Праздники иных конфессий не входят в число государственных общероссийских, однако многие национальные республики включают их в число официальных праздничных дат. Будучи многонациональным государством, Россия на государственном уровне не может не пройти мимо упоминаний о мусульманских, иудейских и буддийских праздничных датах, в результате чего они тоже становятся общеизвестны. В 90% проанализированных нами примеров мы отмечаем употребление прописных букв: «Людей сажали просто за то, что они праздновали *Навруз*, курдский *Новый год*» [Шура Буртин. Турция – Курдистан: линия фронта // «Русский репортер», № 3 (33), 31 января – 7 февраля 2008]; «Афганцы наблюдают со склона холма за празднованием *Навруза* – персидского *Нового года* – у храма Сахи в Кабуле» [Фотография // «Русский репортер», 2012]; «В текущий месяц *Рамадан* к мусульманским мотивам обратились и другие одежные ритейлеры – такие как Net-a-Porter и Tommy Hilfiger» [Коротко // «Эксперт», 2015]; «Мусульмане перед исходом *Рамадана*, в канун Ид аль-Фитр, моют ночью до блеска улицы своего квартала; раз в году там становится чисто, светло и влажно» [Антон Носик. Антон Носик из Иерусалима // «Русский репортер», № 45 (223), 17 ноября 2011, 2011].

Есть некоторая особенность в написании таких праздников, связанная не с употреблением прописной буквы, а с иными случаями вариативности. Так, РОС и проект Академос предлагают варианты «Рамазан» и «Рамадан» (оба этих варианта использованы в СМИ); при принятом в словарях написании «Навруз» в русскоязычной прессе, к примеру, Азербайджанской Республики установлен вариант «Новруз»: «А вот *Новруз* был совсем иным и нравился нам с подружками

не в пример больше» (Вдохновение Анны Антоничевой. // Баку. 2019). (Пример выписан из журнала, нет в НКРЯ).

Использование строчной буквы сегодня симметрично такому же у выделенной выше группы названий православных праздников и имеет значение 'период, на который обычно приходится праздник': «Наконец он исчез, чтобы явиться и сообщить нам, что сегодня первый день *рамадана* и всюду много полиции, опасно» [Михаил Гиголашвили. Красный озноб Тингитаны: Записки о Марокко (2006) // «Нева», 2008].

Расширяя наш поиск по НКРЯ, мы находим интересные примеры, демонстрирующие неточное знание еще в конце XX в. названий, относящихся к религиям, что позволяло писателям использовать их как экзотизмы в определенных контекстах: «Под своды храма знаний (технических, универсальных) Зух прибыл минут на двадцать раньше Кузнецова, до этого он совершить успел намаз? *навруз*? *куйрам-байрам*?» [Сергей Солоух. Клуб одиноких сердец унтера Пришибеева (1991 – 1995)].

Вопросы к названиям таких праздников есть и у орфографистов. К примеру, рекомендация писать **Шаббат* кажется излишней, ведь тогда логично для православных использовать прописную и в написании слова «воскресенье» [16, с. 717].

3. Светские праздники, введенные или переименованные в начале XXI века, также в основном не вызывают затруднений. В большей части примеров (85%) используется прописная буква в первом слове названия, то есть в полном соответствии с правилом: «Депутат напомнил, что день 4 ноября, который отмечается в России как *День народного единства* и призван символизировать согласие и единение многонационального народа Российской Федерации» [Русский марш (форум) (2006-2007)]; «В России в этот праздник отмечается и *День народного единства*» [патриарх Кирилл (Гундяев). Доклад Святейшего Патриарха Кирилла на Архиерейском совещании // Журнал Московской Патриархии № 3, 2010].

Первая прописная устойчиво употребляется и в других названиях праздничных дней, независимо от их государственного статуса: «Страна празднует *День защитника Отечества* и годовщину создания Миграционной службы России» [Виктория Волошина. «Дама, не злите их, а то вообще закроют». Хроника столичной регистрации // «Известия», 2003.02.25]; «В календаре знаменательных дат *Международный день семьи* – особый день: это праздник радостей, побед и ощущения надёжности близкого человека» [Лариса Платонова. …И две лапочки-дочки (2013.05.20) // «Новгородские ведомости», 2013]; «Все знают: полет Гагарина состоялся 12 апреля 1961 года. Теперь это праздник, *День космонавтики*. Однако когда Юрий Алексеевич уезжал на космодром, он сказал жене, что полет состоится 14 апреля» [Анатолий Лельевр. 40 лет со дня полета Юрия Гагарина в космос // «Мурзилка», 2001].

Однако в связи с введением множества новых праздников и памятных дат сегодня мы наблюдаем регулярное отступление от правил, связанных с употреблением строчной буквы в названиях «регулярно проводимых мероприятий» [8, с. 319; 9, с. 23; 11, с.177]. Рекомендация не поменялась, многие пишущие следуют ему: «Вот, например, если бы начальник отдела продаж Востряков рубился в Doom, <...> а в бухгалтерии вовсю праздновали *день финансиста*!» [Владимир Спектр. Face Control (2002)]; «К *дню местного самоуправления* в 2014 году глава региона А.В. Гордеев и председатель областной Думы В.И. Ключников прислали жителям Новоусманского района поздравление» (пример из сети Интернет, нет в НКРЯ).

Однако чаще отмечается употребление прописной буквы в первом слове: «20 апреля в Новгородской областной филармонии главными героями праздничного торжества стали представители местного самоуправления Согласно Указу президента Владимира Путина в минувшие выходные в России впервые отмечался *День местного самоуправления*» [Людмила Тимофеева. Фундамент Российского государства (2013.04.24) // «Новгородские ведомости», 2013]. Здесь мы отмечаем неверное употребление строчной буквы; «В *День финансиста* проходят волонтерские образовательные, деловые и культурные мероприятия, проводятся интеллектуальный культурно-деловой конкурс «Финансистка года» и конкурс детского художественного творчества «Финансовый мир глазами детей»» (пример из сети Интернет, нет в НКРЯ).

Нами найдено и употребление в кавычках, что в принципе противоречит правилам: «Оргкомитет праздника «*День финансиста*» работает над изменением формата, наполнения праздничного вечера и премии «Репутация» (пример из сети Интернет, нет в НКРЯ). Неопределенность официального/ неофициального характера праздника и его положения в календаре не дает пишущему возможности однозначно определить его статус в системе праздничных дат в России сегодня.

Поводом к употреблению прописной буквы может стать неожиданное повышение статуса праздничного дня. Так, 28 апреля медицинские работники ежегодно праздновали *день работника скорой помощи,* его написание вполне соответствовало правилу о регулярных датах [11, с. 177]. В этом году в связи с пандемией президентом подписан указ о введении официального праздника (из выступления Президента: «И я думаю, что было бы правильно установить именно в эту дату профессиональный праздник – *День работника скорой медицинской помощи*»). Ссылки на это выступление есть в сети Интернет и на официальном сайте Кремля.

Пишущему текст приходится сверяться с календарями государственных праздничных дней. Однако при включении в название праздника слова «международный» пишущий может не думать о статусе праздника, а использовать примечание 3 к § 179 ПАС, где отмечена необходимость написания этих слов в названии праздничной даты с прописной [там же]. Поэтому для грамотных журналистов не возникло проблемы оформления праздничной даты 12 мая – *Международного дня медицинских сестер,* который по понятным причинам в этом году был специально отмечен СМИ.

Еще большую проблему для пишущего создают новые праздники, которые вряд ли могут восприниматься как официальные: «Но если историю некоторых из таких «дней» проследить иногда бывает очень сложно, то вот *День рождения соломинки для коктейлей* (Drinking Straw Day), который отмечается сегодня, имеет ясную «биографию»»; «Там, в 1986 году он и инициировал *День объятий*. Торжество быстро увлекло страну и выплеснулось в мир за ее пределы»; «Не все знают и о *Международном дне объятий*, поэтому перед тем, как захотеть присоединиться к празднику и обнять незнакомого человека, стоит предупредить его или присоединиться к акции «Free Hugs». Все приведенные примеры – из сети Интернет и из реально зафиксированных визуально примеров из СМИ, их нет в НКРЯ.

Несмотря на отсутствие этих дней в государственном календаре, и на них многие пишущие распространяют рекомендацию о написании первого слова с прописной буквы.

Штучно отмечены примеры, соответствующие правилу: «Сегодня, 3 января, во всем мире отмечается необычный праздник – *день рождения соломинки для коктейлей*». При этом наблюдается и нарушение правил – именно из-за неясного статуса праздника: «К *международному дню книгодарения* все библиотеки страны объявили акцию «Дарите книги с любовью»»; «Так что *международный день объятий* позволяет обмениваться положительными эмоциями» (все приведенные примеры – из сети Интернет и из реально зафиксированных визуально примеров из СМИ, нет в НКРЯ).

Включение прилагательного «международный» не помогает в данном случае пишущему употребить прописную букву: вероятнее всего, для пишущих актуальнее оказывается неофициальность самого праздника, а не включение в него слова «международный».

Именно в этой группе названий праздников мы наблюдаем расшатывание норм и выраженную тенденцию к росту числа использования прописных букв чуть ли не в каждом слове. Если в отдельных случаях мы можем предполагать невнимательное прочтение правила, например: «Повод есть: 14 февраля – не только день влюбленных, но и *международный День книгодарения*, который по всему миру отмечают с 2012 года» или «14 февраля отмечается *Международный День дарения книги* – один из самых молодых праздников в календаре»; то в большинстве примеров мы должны зафиксировать стремление к использованию прописной буквы в каждом элементе названия без опоры на правило: «14 февраля книжный магазин «Москва» вместе с нашими покупателями отпраздновал первый *Международный День Книгодарения*!» (пример взят из интернет-рассылки книжного магазина «Москва»); «Можно было спать. Завтра, кстати, праздник – *День Семьи*. Наверняка на Площади Несогласия будут гуляния и концерты» [Виктор Пелевин. Любовь к трем цукербринам (2014)]. Употребление же прописных букв в названиях праздников, действительно важных для каждого, становится почти естественным, частотно отмечается написание *День Знаний:* «Вот, показали по телевизору, снова открываются школы, 1 сентября – *День Знаний*, во всех школах проводят урок мира» [Герман Садулаев. Одна ласточка еще не делает весны // «Знамя», 2005].

Резкое увеличение числа прописных букв в таких наименованиях мы связываем с влиянием другого пункта правил, который неизменно присутствует в орфографических руководствах. «Особый высокий смысл» нарицательных существительных позволяет употребление их с прописной буквы [11, с. 190]. К сожалению, сегодня многие пишущие воспринимают этот подпункт правила как возможность самостоятельно решить вопрос об использовании прописной буквы. (Этой проблеме был посвящен доклад Н.В. Николенковой «О «лишней» прописной букве как маркере эмоции» на VIII Международной научно-практической конференции Тотального диктанта «Динамические процессы в современном русском языке», Москва, 2020).

Единственный праздник, который в своем названии по правилу должен писаться с прописных букв в каждом слове, – это *День Победы.* 100% проанализированных нами примеров (как в НКРЯ, так и в сети Интернет) отмечают именно такое употребление: «Год радости и печали. 9 Мая — *День Победы*! Такого ликования и единения всех людей нельзя было себе представить» [Владлен Давыдов. Театр моей мечты (2004)]; «Мы и цветы около этого мемориала обычно высаживаем накануне праздника 9 Мая, иначе в *День Победы* на клумбах там не увидишь ни единого живого растения» [Юрий Козлов. Есть такая служба (2003) // «Встреча» (Дубна), 2003.05.14].

Определенной стабильностью отличается также употребление названия *Новый год:* «Дмитрий: Традиции праздновать *Новый год* в России — по-прежнему советские» [Юлия Вишневецкая. Большой дед следит за тобой // «Русский репортер», 2014]; «Например, многие убеждены, что традиция праздновать *Новый год* с бокалом шампанского совсем новая и насильственно внедрена благодаря фильму «Карнавальная ночь» [Никита Аронов. Трезвые и злые // «Огонек», 2014].

Однако как только сочетание «новый год» получает дополнительное определение («старый» и сейчас частотное – «китайский»), норма начитает расшатываться. В результате узуальное употребление предлагает разнообразные способы оформления такого названия: «Февраль для Тайваня в известном смысле похож на январь для России, поскольку 12 февраля страна будет отмечать *китайский Новый год*, который остановит деловую активность почти на всю неделю» [Александр Латкин. «Материнский» бизнес. Компьютеры российской сборки могут подешеветь // «Известия», 2002.02.06]; «И особенно долго, с чувством и с расстановкой, сингапурцы отмечают Лунный, или *Китайский Новый год*» [Что происходит на свете // «Домовой», 2002.12.04]; «Дата *Китайского Нового Года* определяется по лунному календарю: праздник приходится на второе новолуние после зимнего солнцестояния 21 декабря» [Китайский Новый Год 2020 – Даты, Традиции, Приметы. Available at: https://www.chinahighlights.ru/chinese-new-year/].

Та же высокая степень вариативности отмечается для традиционно любимого праздника **С/старый Н/новый год*, в написании которого мы отмечаем разнообразие вариантов: «Особо славятся ее балы на *старый Новый год* – бывают там Романовы, Шереметевы, Голицыны и прочие Обольяниновы» [Дина Рубина. Белая голубка Кордовы (2008 – 2009)]; «Нас помыть да поскребсти как следует-мы еще будем ого-го! (*Старый Новый Год*) Жена Красавца, 2004.10. 24 05: 10. А Ваш то прямо как девочка: – Р» [Женщина + мужчина: Брак (форум) (2004)]; «[Gulid 13, муж] © «Весь мир с нетерпением ждет новых вестей из России: хватит ли у русских сил отпраздновать еще и *старый новый год*?»» [коллективный. Форум: Ирония судьбы. Классика советского кино (2009 – 2011)].

Наши наблюдения приводят нас практически к тем же выводам, которые в последние годы сформулированы во многих исследованиях, связанных с функционированием прописной буквы в современной практике письма. Так, в работе О.Б. Власовой и М.И. Васильевой отмечается размывание норм и несоблюдение правила употребления строчной и прописной букв в целом ряде зон русского письма [17]. Несмотря на большую подробность правила употребления прописной буквы в редакции 2006 года, справочные пособия и словари не дают однозначных ответов на любые возникающие у пишущего вопросы. Надо отметить, что вопросы возникают и при оформлении названий, относящихся к другим сферам (например, топонимы). (Этой проблеме был посвящен доклад Е.В. Арутюновой, Е.В. Бешенковой, О.Е. Ивановой «Проблема кодификации написания топонимов» на VIII Международной научно-практической конференции Тотального диктанта «Динамические процессы в современном русском языке», Москва, 2020).

Выясняется, что даже кажущаяся на первый взгляд подробность формулировки правила не препятствует самостоятельному толкованию разных разделов его пользователями. Узус при любой недостаточности или неточности правила находит лакуны, где возможно стихийное, спонтанное формирование правописных норм, что отмечено специалистами в области орфографии [18, с. 699 – 700]. Из этого следует вывод о необходимости и в этой зоне правил русской орфографии попытаться уйти от сложившейся в XVII, а потом в конце XIX в. схеме изложения правила по семантическим основаниям, и о поиске и формулировке общих лингвистических принципов употребления прописной буквы либо отказа от нее.

Библиографический список

1. Друговейко-Должанская С.В., Попов М.Б. *Современное русское письмо: графика, орфография, пунктуация:* учебник. Санкт-Петербург, 2019.
2. Каверина В.В. Прописные буквы в истории русской орфографии. *Древние языки в системе университетского образования: исследование и преподавание*. Москва 2001: 122 – 128.
3. Николенкова Н.В. Употребление прописной буквы в практике письме на фоне формирования орфографической нормы в XVII веке. *Филологические науки.* Научные доклады высшей школы. 2018; № 6: 3 – 10.
4. Грот Я.К. *Русское правописание.* Санкт-Петербург, 1894.
5. *Правила русской орфографии и пунктуации (1956 г.)*. Available at: http://new.gramota.ru/biblio/readingroom/rules/
6. *Словарь русского языка*: в 4 т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва, 1957 – 1961.
7. Розенталь Д.Э. *Справочник по правописанию и литературной правке*: *Для работников печати.* Москва, 1989.
8. Розенталь Д.Э. *Прописная или строчная? Опыт словаря-справочника*. Москва, 1985.
9. Розенталь Д.Э. *Справочник по правописанию и литературной правке*. Москва, 1997.
10. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного.* Москва, 2009.
11. *Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник*. Под редакцией В.В. Лопатина. Москва, 2007.
12. Лопатин В.В. Прописная буква в орфографическом словаре общего типа. *Словарь и культура русской речи. К 100-летию со дня рождения С.И. Ожегова*. Москва, 2001: 251 – 258.
13. Нечаева И.В. Словарь «Прописная или строчная?» как вид аспектных орфографических словарей. *Известия РАН.* Серия литературы и языка. 2016; Т. 75, № 2: 43 – 53.
14. *Научно-информационный «Орфографический академический ресурс АКАДЕМОС» Института русского языка имени В.В. Виноградова*. Available at: http://orfo.ruslang.ru
15. Лопатин В.В., Нечаева И.В., Чельцова Л.К. *Прописная или строчная? Орфографический словарь*. Москва; 2009, 2011.
16. Шмелев А.Д. Прописные буквы в светской и церковной печати. *Сретенский сборник.* 2017; Выпуск 7 – 8: 698 – 734.
17. Власова О.Б., Васильева М.И. Прописная буква в конфликте нормы и речевой практики. *Вестник ТвГУ.* Серия: Филология. 2018; № 1: 87 – 93.
18. Лопатин В.В. *Многогранное русское слово: избранные статьи по русскому языку*. Москва, 2007.

References

1. Drugovejko-Dolzhanskaya S.V., Popov M.B. *Sovremennoe russkoe pis'mo: grafika, orfografiya, punktuaciya:* uchebnik. Sankt-Peterburg, 2019.
2. Kaverina V.V. Propisnye bukvy v istorii russkoj orfografii. *Drevnie yazyki v sisteme universitetskogo obrazovaniya: issledovanie i prepodavanie*. Moskva 2001: 122 – 128.
3. Nikolenkova N.V. Upotreblenie propisnoj bukvy v praktike pis'me na fone formirovaniya orfograficheskoj normy v XVII veke. *Filologicheskie nauki.* Nauchnye doklady vysshej shkoly. 2018; № 6: 3 – 10.
4. Grot Ya.K. *Russkoe pravopisanie.* Sankt-Peterburg, 1894.
5. *Pravila russkoj orfografii i punktuacii (1956 g.)*. Available at: http://new.gramota.ru/biblio/readingroom/rules/
6. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva, 1957 – 1961.
7. Rozental' D.`E. *Spravochnik po pravopisaniyu i literaturnoj pravke*: *Dlya rabotnikov pechati.* Moskva, 1989.
8. Rozental' D.`E. *Propisnaya ili strochnaya? Opyt slovarya-spravochnika*. Moskva, 1985.
9. Rozental' D.`E. *Spravochnik po pravopisaniyu i literaturnoj pravke*. Moskva, 1997.
10. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo.* Moskva, 2009.
11. *Pravila russkoj orfografii i punktuacii. Polnyj akademicheskij spravochnik*. Pod redakciej V.V. Lopatina. Moskva, 2007.
12. Lopatin V.V. Propisnaya bukva v orfograficheskom slovare obschego tipa. *Slovar' i kul'tura russkoj rechi. K 100-letiyu so dnya rozhdeniya S.I. Ozhegova.* Moskva, 2001: 251 – 258.
13. Nechaeva I.V. Slovar' «Propisnaya ili strochnaya?» kak vid aspektnyh orfograficheskih slovarej. *Izvestiya RAN.* Seriya literatury i yazyka. 2016; T. 75, № 2: 43 – 53.
14. *Nauchno-informacionnyj «Orfograficheskij akademicheskij resurs AKADEMOS» Instituta russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova*. Available at: http://orfo.ruslang.ru
15. Lopatin V.V., Nechaeva I.V., Chel'cova L.K. *Propisnaya ili strochnaya? Orfograficheskij slovar'*. Moskva; 2009, 2011.
16. Shmelev A.D. Propisnye bukvy v svetskoj i cerkovnoj pechati. *Sretenskij sbornik.* 2017; Vypusk 7 – 8: 698 – 734.
17. Vlasova O.B., Vasil'eva M.I. Propisnaya bukva v konflikte normy i rechevoj praktiki. *Vestnik TvGU.* Seriya: Filologiya. 2018; № 1: 87 – 93.
18. Lopatin V.V. *Mnogogrannoe russkoe slovo: izbrannye stat'i po russkomu yazyku*. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 26.05.20

УДК 070 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00601

Maksudova A.A., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: anisat.maksudova@mail.ru*
Ibragimova P.A., *Cand of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimaibragimova@mail.ru*

GENRE INTERVIEW ON TV CHANNEL OF RGVK "DAGESTAN" ON THE EXAMPLE OF YOUTH PROGRAM. The article is dedicated to the genre of interviews on the RGVK "Dagestan" television channel on the example of the youth telecast "Youth Mix". The main content of the research is composing the analysis of interviews with the young people, which play a huge role in a modern society. A comparative characteristic and technology for preparing an interview and the actions of an interviewer in and out of frame are given. Almost in the traditional classical version, a portrait interview is shown. The youth program introduces interesting personalities, puts up for a discussion relevant social-political, social, "worldly" problems and questions of modernity, thereby educating on examples of the specific person. The result of systematic observation of a host with the little experience in a youth TV project in the format of studio interviews on the channel of Dagestan RGVK is given.

Key words: **youth program, interview genre, TV channel, journalist, media environment, interviewer.**

***А.А. Максудова**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: anisat.maksudova@mail.ru*
***П.А. Ибрагимова**, канд. истор. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: patimaibragimova@mail.ru*

ЖАНР ИНТЕРВЬЮ НА ТЕЛЕКАНАЛЕ РГВК «ДАГЕСТАН» НА ПРИМЕРЕ МОЛОДЕЖНОЙ ПЕРЕДАЧИ

Статья посвящена жанру интервью на телеканале РГВК «Дагестан» на примере молодежной передачи «Молодежный микс». Основное содержание исследования составляет анализ интервью с молодыми людьми, играющими огромную роль в современной жизни общества. Дана сравнительная характеристика и технология подготовки интервью и действия интервьюера в кадре и за кадром. Практически в традиционном классическом варианте показано портретное интервью. Молодежная передача знакомит нас с интересными личностями, выносит на обсуждение актуальные общественно-политические, социальные, «житейские» проблемы и вопросы современности, тем самым воспитывая на примерах конкретных личностей. Приводится результат систематического наблюдения за ведущим с небольшим опытом в молодежном телепроекте в формате студийного интервьюирования на каналах РГВК «Дагестан».

Ключевые слова: **молодежная передача, жанр интервью, телеканал, журналист, медиасреда, интервьюер.**

Традиционно под «молодежным телевидением» понимались молодежные публицистические программы, например, тележурналы и ток-шоу. Наблюдая за российским телевидением, мы видим сложившуюся беспрецедентную ситуацию, когда на федеральных каналах отсутствуют практически публицистические программы, напрямую адресованные молодежной аудитории.

В последние десятилетия в медиасреде вырисовывается ряд проблем, связанных с изменением медийных приоритетов в молодежной среде. Молодое поколение все более тяготеет к медиатекстам в электронных форматах. Поменялась модель традиционного чтения, все больше российские подростки смотрят передачи и видеофильмы, слушают музыку, играют в компьютерные игры.

Хотя наблюдается такая тенденция, когда телерадиовещание уже давно перестало быть для молодого поколения основным источником информации. Однако молодые люди все еще могут искать в телевидении и радиовещании развлекательные программы и передачи для проведения досуга, а никак не в целях образовательной и познавательной, хотя являются одними из основных функций СМИ.

Художественные программы на телеканале РГВК «Дагестан» представлены молодежными, литературно-драматическими, развлекательными и познавательными передачами. Молодежная передача «Молодежный микс» отличается широким тематико-жанровым диапазоном. Цель передачи не только публиковать развлекательные материалы, но и информировать об актуальных событиях, проводя анализ общественных проблем, выявляя тенденции развития современной дагестанской молодежи.

Молодежная передача является еженедельной цикловой программой. Передачу «Молодежный микс» ведет Айшат Омарова. Передача выходит в эфир с июня 2019 года и на сегодняшний день является еженедельной. Время выхода данной передачи вечером, в 21:25, и повтор транслируется поздно ночью, в 02.50. Периодичность выхода передачи раз в неделю. Хронометраж передачи составляет 15 минут.

Сюжеты передачи могут быть на различные темы из области жизни молодых людей республики – спорт, учеба, творчество, досуг и увлечения, общественная жизнь, проблемы молодых людей и пути их решений. В вышедших в эфир передачах присутствует обсуждение проблем образования, науки, воспитания, имеются материалы о профессиональной ориентации молодёжи. Существует значительное число материалов, в которых поднимается вопрос о преступности среди несовершеннолетних, проблеме трудоустройства и организации досуга молодёжи. Современное поколение разительно отличается от предыдущего, а основными ценными качествами молодого человека в настоящее время становятся умение нестандартно подойти к решению проблемы, креативность и возможность создания чего-то нового и уникального.

Данный проект рассчитан на привлечение молодёжи к общественной деятельности, организацию новых форм развития досуга в округе и формирование гражданской ответственности у молодёжи. В рамках проекта проводятся соцопросы, а также интервью с интересными, инициативными и креативными молодыми людьми.

Обратимся к интервью с аспирантом химического факультета Рустамом Амашаевым. Само интервью снималось не в студии телеканала, а в лаборатории химического факультета ДГУ. Обстановка свободная, непринужденная, где интервьюер Айшат Омарова не использовала заранее намеченные вопросы, а в большей степени импровизировала. Как это ни странно, но импровизация – это необходимое условие профессионального интервью. Ведь интервьюера только тогда можно назвать профессионалом, когда он может с легкостью отказаться от заранее намеченных вопросов, если собеседник скажет что-то интересное и новое. Поэтому импровизация должна сочетаться с хорошей подготовкой. Построить же интервью на одной импровизации достаточно сложно. Следует всегда помнить, что телевизионным интервью свойственна естественность и высокая степень импровизации [1, с. 437].

Необходимое условие профессиональной журналистской работы на телевидении – это умение говорить публично, обращаться к аудитории и через аудиторную общность людей к каждому отдельному человеку. Речь как культурное явление воздействует на слушателя и зрителя, способствует формированию того или иного образа и раскрывает одновременно личность говорящего. Уровень осведомленности, образованность, духовная сила и энергия – все эти качества проявляются в речи. Слово в эфире отражает особенности разговорного стиля. Отличающаяся непринужденностью, сдержанной эмоциональностью, простотой, ясностью, интеллигентностью, речь в эфире играет огромную роль, формируя вкус и задавая высокую планку речевому общению. Речь в эфире, как и в жизни, имеет разные цели и воплощается в различных формах – это может быть сообщение, репортаж, беседа, диалог, рассказ. Во всех случаях эфирная речь – это разговор с аудиторией, в котором важно помочь слушателю или зрителю воспринять, понять и представить себе событие или ситуацию [2, с. 7].

Жанр интервью используется, когда интервьюируемый может сказать несколько больше, нежели журналист, или же интервьюируемый в своем выступлении поддерживает какую-либо общественную кампанию либо идею. Идеальное интервью на экране должно выглядеть как непринужденный разговор двух собеседников, один из которых информирован по данной теме больше другого. Но просто поговорить эти люди могли бы не в студии, без камер и осветительной аппаратуры. Поэтому важно, чтобы беседа была интересна не только говорящим, но и зрителям, у последних, в свою очередь, должно возникать чувство сопричастности к разговору. В тележурналистике это состояние называется «эффектом присутствия».

Интервью – одновременно очень простой и очень сложный жанр. Простой, потому что подготовка текста сводится к тому, чтобы задавать вопросы и записывать ответы. Сложный же, потому что подготовить хорошее интервью, которое раскрывало бы собеседника и подводило бы его к неожиданным для него самого идеям, может далеко не каждый даже опытный журналист. Здесь требуется и владение предметом разговора, и психологическое чутье. Хорошее интервью получается тогда, когда журналисту удается взглянуть на происходящее и своими глазами, и глазами собеседника [3, с. 31].

Профессионализм журналиста проявляется в том, чтобы уже в момент беседы представлять, как текст будет выглядеть на бумаге. Начинающий журналист может столкнуться с ситуацией, когда разговор прошел вроде бы великолепно, а при прослушивании записи выясняется, что публиковать нечего. В ответах – сплошные банальности, уточняющие вопросы не заданы, а собеседник перескакивает от темы к теме, не раскрывая ни одну из них.

При подготовке интервью основное внимание журналиста должно быть направлено на формировку вопросов. Существует несколько типологических вопросов. Например, вопросы делятся на контактные, адресные, программные и экранные. Контактные вопросы могут не иметь прямого отношения к теме предстоящего интервью [4, с. 14]. Журналист задает их с целью установить психологический контакт с собеседником, расположить к себе, почувствовать его настроение, снять излишнее напряжение. Надо учитывать, что для журналиста ситуация телевизионной съемки – привычная профессиональная среда, а для собеседника это может быть первый в жизни опыт «работы в кадре». Опытные интервьюеры используют профессиональный прием, который служит полезной рекомендацией и для начинающих журналистов: «пришел на интервью – сначала говори сам», т.е. во время контактной фазы общения журналист принимает на себя функцию рассказчика, которая, по правилам жанра, принадлежит собеседнику, как бы подавая ему пример поведения. Раскованность, откровенность, доброжелательность журналиста создают у собеседника такой же настрой. Адресные вопросы задаются с целью получения или же уточнения некоторых анкетных данных о месте учебы или работы и должности. Такую информацию желательно получить до съемки, и некоторые моменты можно уточнить в разговоре у собеседника. Программные и экранные вопросы по своей цели совпадают, только в первом случае важен лишь смысл вопроса, а во втором важна еще и формулировка. Экранного собеседника следует уведомить о теме вопросов, т.е. сообщить программные вопросы. Экранные, формулировки которых тщательно продумываются, все-таки желательно приберечь для интервью [5, с. 126].

Интервью в студии отличается коренным образом от того, которое готовится для газеты. Телевизионным интервью свойственна естественность и высокая степень импровизации. Именно эти сущностные признаки делают жанр таким органичным и лёгким для восприятия.

Героем портретного интервью может стать человек, который проявил себя в какой-либо сфере, и его судьба и жизнь интересна общественности. Довольно редко встречается портретное интервью с так сказать «простыми» людьми, которые в чем-то себя проявили. Большую нагрузку несут и детали быта, интерьера, одежды, особенности речи героя – словом, то, что формирует индивидуальность и должно быть непременно передано читателю.

В таком интервью особую роль играет окружение, окружающая социальная система, влияние прямого и косвенного воспитания, под воздействием которого формируется система ценностей интервьюируемого. Помимо этого, не стоит забывать также про характер и психологические особенности личности, которые, несомненно, накладывают свой отпечаток на поведение человека и его видение как окружающими, так и самим человеком. Важно отметить, что интервью с одним и тем же человеком может кардинально отличаться в зависимости от его эмоционального состояния, а также прочих сопутствующих факторов, к которым, например, можно отнести личные переживания. Даже если интервьюируемый говорит в беседе о ком-то другом, в этом все равно отражаются его взгляды на жизнь и личностные качества. Важнейшими здесь являются неподдельные эмоции героев, именно невербальная информации, которая заставляет сопереживать участникам передачи.

В портретном интервью немаловажное значение имеет то, как герой говорит о себе, окружающих его людях. Просто размышляет или поучает аудиторию. Следует отметить, что портретные интервью полностью соответствуют менталитету нашей республики. Журналистам в Дагестане не придет в голову расспрашивать своих героев о личной жизни. В портретных интервью они говорят о духовных ценностях, нравственных принципах, творческих поисках. Таким путем идет в своих интервью Айшат Омарова.

В программе-интервью «Молодежный микс» от 6 апреля 2020 года гостем передачи была Патимат Омарова, зам. министра по делам молодежи, которая говорила очень доступным языком об очень важных вещах. Гость рассказывала о том, что делает общероссийский народный фронт в Дагестане, который открыл штаб для оказания помощи пожилым и маломобильным гражданам в период распространения коронавирусной инфекции. В ходе короткого интервью интервьюер внимательно слушала своего гостя и задавала вопросы, заранее подготовленные, с использованием импровизации, тем самым развивая актуальные темы. П. Омарова рассказала очень подробно о проекте по созданию штаба, реализуемом совместно с волонтерами-медиками, волонтерами-спасателями, Ассоциацией волонтерских центров, АНО «Клуб волонтеров «Социальная сеть», Фондом «Инсан» и «Молодежкой ОНФ». Журналист не задала биографических вопросов, больше всего интерес проявляла как к специалисту по делам молодежи, практически не касаясь творческого пути.

Любая погрешность как со стороны интервьюируемого, так и со стороны журналиста будет заметна на ТВ. Если приглашённый гость чего-то недоговаривает или говорит неправду, то зрители это поймут по мимике, жестам. Также зрители моментально заметят, если журналист недостаточно хорошо подготовлен к интервью или держится неуверенно. «В интервью не бывает мелочей, – справедливо заявляет Матвей Ганапольский. – Гость говорит хорошо и по делу, когда вы обеспечили ему максимальный комфорт. Не считайте гостя телевизионным профессионалом» [6, с. 359].

В диалоге мы хотим быть услышанными, рассчитывая на внимание и понимание, хотя иногда наши ожидания и предположения могут быть ошибочны, мы ждем ответа, рассчитывая на него, и поэтому в эфире, как и в жизни, к нашему собеседнику направляем мысль и намерение, обращаем слух и взгляд.

Интервью довольно часто становится составной частью ТВ-очерка. Отметим также, что портретное телеинтервью может быть основой фильма-очерка – продукта телеискусства, который создается в рамках законов эстетического освоения действительности. Необходимо сказать, что такой ТВ-проект многогранен: его герой может показаться зрителю во время своих отношений с другими людьми, борьбы с вечными проблемами будничной жизни, нравственных поисков и подтверждения принципов.

При работе над передачами в жанре интервью журналистам следует руководствоваться сводом правил и этических норм, которые разработаны теоретиками телевизионной журналистики. Обратимся к рекомендациям отечественного теоретика С. Муратова: «Присутствие культуры общения на экране, как правило, незаметно, зато ее отсутствие замечаешь сразу.

Неуважение к собеседнику и неспособность считаться с его чувством собственного достоинства свидетельствуют об отсутствии этого чувства у журналиста и его неуважении к телезрителю.

Ведущему не следует забывать, что, публично оценивая культуру партнера по диалогу, он и сам остается 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» [7, с. 154].

Интервью с молодыми людьми играет огромную роль в современной жизни общества. Каждая программа знакомит нас с интересными личностями, выносит на обсуждение актуальные общественно-политические, социальные, «житейские» проблемы и вопросы современности. Воспитывает на примерах конкретной личности.

Таким образом, успех интервью зависит не только от выбранной интересной темы беседы, «адекватного» гостя, грамотно составленных вопросов, но и от того, насколько мастерски журналист сумеет провести интервью в той последовательности, которая более ясно покажет авторский замысел, а герою поможет акцентировать внимание на главных аспектах обсуждаемой темы.

Библиографический список

1. Голанова Е.И. Устный публичный диалог: жанр интервью. *Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995)*. Москва: 2000.
2. Петрова А.Н. *Искусство речи для радио- тележурналистов*. Москва: Аспект Пресс, 2019.
3. Колесниченко А.В. *Практическая журналистика: 25 мастер-классов*. Москва: Аспект Пресс, 2018.
4. Лукина М. *Технология интервью*: Москва: Аспект Пресс, 2008.
5. Перипечина Г.В. *Жанры телевизионной журналистики*. Москва: Аспект-Пресс, 2019.
6. Ганапольский М. *Кисло-сладкая журналистика*. Москва: 2009.
7. Муратов С.А. *Телевизионное общение в кадре и за кадром*. Москва: Аспект-Пресс, 2003.

References

1. Golanova E.I. Ustnyj publichnyj dialog: zhanr interv'yu. *Russkij yazyk konca XX stoletiya (1985 – 1995)*. Moskva: 2000.
2. Petrova A.N. *Iskusstvo rechi dlya radio- telezhurnalistov*. Moskva: Aspekt Press, 2019.
3. Kolesnichenko A.V. *Prakticheskaya zhurnalistika: 25 master-klassov*. Moskva: Aspekt Press, 2018.
4. Lukina M. *Tehnologiya interv'yu*: Moskva: Aspekt Press, 2008.
5. Peripechina G.V. *Zhanry televizionnoj zhurnalistiki*. Moskva: Aspekt-Press, 2019.
6. Ganapol'skij M. *Kislo-sladkaya zhurnalistika*. Moskva: 2009.
7. Muratov S.A. *Televizionnoe obschenie v kadre i za kadrom*. Moskva: Aspekt-Press, 2003.

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 821.351.42 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00602

Kukueva Z.V., *postgraduate, Department of Literature and Methods of Teaching, at Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: seda.k.90@mail.ru*

AUTOBIOGRAPHICAL PROSE OF MUSA BEKSULTANOV IN THE CONTEXT OF DOCUMENTARY FICTION OF THE NORTH CAUCASUS. The article examines the leading types of non-fiction in the artistic literature of the North Caucasus in the second half of XX – beginning of XXI centuries, is considered as an example of the memoir-autobiographical (with a lyrical component) story of the Chechen writer Musa Beksultanov "The far shores of the river of life", is the level and quality of knowledge of the matter in the Humanities, discusses the scientific novelty of the article. The paper reveals the most typical signs of this type of literature in the context of literary process of the Northern Caucasus. The goal of identifying the commonality of M. Beksultanov's autobiographical and documentary-journalistic prose in terms of identifying signs of national moral, spiritual, and ethical identity is achieved. As a result of the analysis, the author comes to the conclusion about the uniqueness of the writer's artistic world, the significance of his experience for the development of Chechen literature.

Key words: **Chechen literature of 20 century, journalism, documentary-artistic, memoir-autobiographical, author, non-artistic genres.**

З.В. Кукуева, *аспирант, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: seda.k.90@mail.ru*

АВТОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОЗА МУСЫ БЕКСУЛТАНОВА В КОНТЕКСТЕ ДОКУМЕНТАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

В работе анализируются ведущие типы документальной литературы в художественной словесности Северного Кавказа второй половины XX – начала XXI вв., рассматривается в качестве примера мемуарно-автобиографическая (с лирическим компонентом) повесть чеченского писателя Мусы Бексултанова «Далекие берега реки жизни», оценивается уровень и качество изученности данного вопроса в системе гуманитарного знания, аргументируется научная новизна аннотируемой статьи, отмечаются наиболее типичные признаки этого жанра в контексте литературного процесса Северного Кавказа. Достигается цель – выявление общности автобиографической и документально-публицистической прозы М. Бексултанова в плане выявления признаков национальной нравственной, духовной, этической идентичности. В итоге проведенного анализа автор приходит к выводу об уникальности художественного мира писателя, значимости его опыта для развития чеченской литературы.

Ключевые слова: **чеченская литература XX века, публицистика, документально-художественное, мемуарно-автобиографическое, автор, внехудожественные жанры.**

Представленные в северокавказских литературах и публицистике последних пяти десятилетий произведения документально-художественных жанров тесно связаны с включением в словесный контент изложения и анализ истории действительных событий и реальных лиц, конкретные координаты действительного времени и пространства [1, с. 20]. Исследование проблематики, обусловленной кругом обозначенных нами вопросов, отличается актуальностью и научной новизной, представляет значительный интерес и перспективность как для различных аспектов исследовательского дискурса, так и для творческой практики. К числу подобных произведений относится документально-художественная проза Расула Гамзатова, Кайсына Кулиева, Османа Хубиева, Азамата Суюнчева, Назира Хубиева, Исхака Машбаша и других выдающихся писателей.

Авторы многонационального Северного Кавказа стремились развернуть границы и грани документально-художественной и публицистической прозы посредством включения в эту ткань разнообразных элементов эстетической образности, художественной условности, что рождало оригинальный синтез документа, публицистики, образного слова, ярко выражающий творческую индивидуальность автора. «Только через своё конкретное художник приходит к человечеству и приносит свои самобытные мысли, образы, краски, ритмы» [2, с. 207].

Осмысление сопредельной проблематики нашло отражение в исследованиях Т.Б. Джамбековой и Д.С. Товсултановой [3, с. 30 – 34], Н.В. Ефрюковой [1, с. 21], Т.М. Степановой [4, с. 36 – 40], Килабовой М.А. [5, с. 37 – 41]. Эти работы появились по преимуществу на протяжении истекшего десятилетия, и их авторы стали во многом «первопроходцами» в исследовании этой интересной и перспективной проблематики. При этом их основные позиции отличаются серьезностью, научной объективностью и глубиной, соответствуют современным научным концепциям, существующим в данной области исследования. Вместе с тем (в силу того, что данное направление современного гуманитарного знания только начинает разрабатываться) большое количество произведений, характеризующихся исключительно разносторонней научной проблематикой, еще ждут своего исследования, и данная публикация отвечает задачам дальнейшего успешного решения рассматриваемой проблемы.

Н.В. Ефрюкова подчеркивает наличие лирического компонента в творческой концепции карачаевской и балкарской документально-художественной, публицистической, мемуарно-автобиографической прозы и эссеистики, фиксирует влияние поэзии на эстетическую систему внехудожественных жанров в наследии К. Кулиева и А. Суюнчева.

В книгах публицистики и эссеистики Кайсына Кулиева «Так растёт и дерево» и «Поэт всегда с людьми», в автобиографической прозе адыгского писателя Исхака Машбаша сфокусированы разные грани их авторской концепции, взгляды на вопросы назначения литературы, места личности художника в обществе, на творческий процесс.

Эти внехудожественные, документально-художественные, публицистические произведения северокавказских авторов Р. Гамзатова, К. Кулиева, А. Кешокова, И. Машбаша, чеченских писателей Абузара Айдамирова, Мусы Ахмадова, Мусы Бексултанова, Лулы Куни (Жумалаевой) чрезвычайно интересны своим синтезом рационально-документального, фактологического и образного начал. Говоря о влиянии автобиографизма на поэтику документально-художественной и публицистической прозы северокавказских писателей, можно увидеть, как проявляются в персонажах, в описаниях действительности и быта, в языке и стиле национальная образность, структура мышления, т.е. определены национально-художественные особенности произведений.

На протяжении всего развития человечества, точнее, его культурной, духовной, научной и художественной истории неизменно прослеживается одна коллизия, связанная с разными типами и способами постижения мира. Испокон веков известно о противостоянии рационального, понятийного, рассудочного, логического мышления, с одной стороны, и интуитивного, образного, эмоционального, художественного восприятия мира, с другой. На самом деле это подразумевает целостное постижение мира, своеобразный гуманитарный синтез, где объединились поэзия мысли и поэзия чувства.

Писательская публицистика, документальная и автобиографическая проза – чрезвычайно важный и значимый в контексте наследия каждого писателя феномен. В публицистике по-особенному продолжает свое развитие художественный мир автора, она является источником сведений, дополняющих и расширяющих представления о собственно художественном творчестве писателя, его жизненной позиции, месте писателя в мире и обществе, в том числе – и важным источником автобиографизма.

Рубеж XX – XXI веков принес в многонациональную литературу России (как и в реальную действительность) не только новые и непростые проблемы разного рода, но и отчетливое усиление личностного начала, которое напрямую повлияло и на усиление документализма, публицистичности, автобиографизма художественной словесности. Автобиографические элементы стали более свободно входить в структуру исторического, биографического, мемуарного дискурса, проникать в ткань публицистической и художественно-документальной прозы.

Автобиографическая повесть крупнейшего современного чеченского прозаика, редактора детского журнала «Стелалад» («Радуга») Мусы Бексултанова «Далекие берега реки жизни» [6, 7], впервые изданная на русском языке в 2008 году, – это значительный этап и одновременно по-настоящему выстраданный итог важного периода его творческой биографии, постижения им нравственно-философской и художественной сущности концепции личности.

Закономерно, что постижение своего жизненного движения автор не представляет без осмысления и своего общественного предназначения. Его прозаическому, в том числе и автобиографическому, дискурсу присуща нетривиальность и одновременно объективность духовной проблематики. Муса Бексултанов всегда имеет свою высокую и сложную систему критериев, которым стремится соответствовать сам.

Характерно, что синтаксическая организация его публицистической и мемуарно-автобиографической прозы зачастую приобретает преобладающую вопросительную форму, что указывает на острую потребность писателя в уяснении жгучих проблем мира и человека, которая сопутствуют ему на всех жизненных этапах, начиная с наполненного недетскими заботами детства, постижения грамоты, азов литературы в сельской школе, совершенно нового качества интеллектуального развития и коммуницирования во время учебы в университете, и заканчивая последующими насущными не только житейскими, творческими заботами, но и социально-политическими, этно-культурными проблемами, столь серьезно вмешавшимися в жизнь его народа на рубеже XX – XXI веков.

Вся эта информационно-аналитическая составляющая вылилась в большой корпус литературно-публицистической, литературно-критической деятельности Мусы Бексултанова, в своем художественном и нехудожественном дискурсе всегда непосредственно обращающемуся к своему народу со словами тревоги, истинного и искреннего гражданского сопереживания и личностного волнения за судьбы родины. В этом же художественно-документальном и информационном пространстве находится и центральная автобиографическая книга писателя «Далекие берега реки жизни».

При ее лапидарности и ясности структура книги тщательно продумана. Муса Бексултанов изначально глубоко и адекватно воспроизводит эффект первоначального узнавания мира ребенком, отроком, юношей, мужчиной, стремление его осмыслить и постичь динамизм, диалектику и непостижимость мира природы и мира людей. История собственной биографии поэта обоснованно проецируется им на сложные и неоднозначные эпизоды общероссийской и локальной социальной, этнической, культурной и духовной истории последней четверти истекшего столетия.

Встречающиеся в автобиографической и публицистической прозе М. Бексултанова имена представителей чеченской национальной культуры, науки, духовной жизни включены им одновременно и в контекст всей северокавказской и общероссийской реальности, и в контекст уникальной судьбы самого автора. Их личности воспроизведены в разных ракурсах через призму восприятия писателя – исследователя истории личностей, человеческих отношений, конфликтов и характеров в реальной жизни и литературе.

В эссеистике и автобиографистике автора всегда привлекают не только различные грани весьма актуального, но и достаточно дискуссионного для конкретной исторической и территориальной ситуации вопроса о диалоге как культур и цивилизаций, исторических процессов, так и отдельных реальных индивидуумов. На протяжении всей автобиографической книги писатель в постижении истории своей жизни в контексте существования жизни социума и этноса активно использует народные афоризмы, паремии, элементы жанра притчи: «Из-за одно-

го коня сто других пьют воду», «Человек, совершая добро, не спрашивает, кому оно достается», «И сидящего на коне собака кусает».

В автобиографическом произведении М. Бексултанова очень откровенно и одновременно целомудренно воспроизведены и наиболее сложные, проблемные и напряженные эпизоды жизни самого писателя, начиная с его раннего детства, взаимоотношений в родительской, затем – в собственной семье, практически до момента написания книги. Среди действующих лиц книги – это и ныне живущие и уже ушедшие из мира люди, прожившие большую жизнь и по-разному влиявшие на формирование личности и дальнейшую реализацию духовно-нравственного и творческого потенциала писателя.

Муса Бексултанов в своей автобиографической прозе крайне требователен, даже безжалостен к себе в процессе самораскрытия его внутреннего мира, собственной жизненной позиции. Он не стесняется признаваться в своих психологических проблемах, сомнениях, неудачах, неизбежных в судьбе человека творческого труда, делится тревогой о судьбе родины и народа, ощущением недовольства собой, испытывает к себе чувство самоиронии. Муса Бексултанов в книге «Далекие берега реки жизни» (в отличие от публицистики и эссеистики) нигде не делится с читателем историей создания своих произведений, процессом литературного труда. Однако в книге имеется не менее важный аспект, информирующий о предпосылках творчества автора.

Обратившись непосредственно к автобиографическому тексту М. Бексултанова, мы можем прийти к мнению о том, что этот текст имеет ряд признаков традиционного варианта жанра лирической автобиографической повести о детстве. При этом авторское движение к исследованию темы детства, юности появилось в его творчестве намного раньше, еще в его новеллистике и публицистике.

Первые главы автобиографической книги Мусы Бексултанова «Далекие берега реки жизни» имеют характер экспозиции, они обращены к «предыстории» главного автобиографического героя, к истории его рода. Воспроизводя минувшее, автор, несмотря на свою сдержанность мужчины-горца, принимает взволнованное участие в жизни своего рода. Писатель постоянно сверяет свои духовно-нравственные ориентиры с чеченским этическим кодексом Нохчалла, основным проводником которого в его жизни и «главной книге», на первый взгляд, неожиданно становится его крайне строгий и немногословный отец. Именно он преподавал всем своим обликом детям уроки силы, трудолюбия, терпения, чести.

Образы детей занимают в книге по преимуществу обобщенное место, однако имеют и яркие признаки психологической идентификации и индивидуализации. За внешней суровостью отца скрывается его глубокое чувство требовательности и справедливости, достойное аскетизма истинно верующего человека. Одна из центральных тем автобиографической прозы М. Бексултанова – судьба истории и судьба детей. Этот период жизни автора и героя выпадает на крайне трудные для народа Чечни во всех отношениях годы возвращения из депортации на родину.

Документально-художественному повествованию Мусы Бесултанова присуща конкретика, доскональность точных деталей повседневного быта, что включает ее в корпус подобных автобиографических произведений многонациональной литературы советского периода – Василия Смирнова, Степана Щипачёва, Михаила Исаковского, Николая Рыленкова, Мустая Карима, Юрия Рытхэу, Расула Гамзатова, Ахмедхана Абу-Бакара и других. Несмотря на ранние, порой недетские заботы, иногда мучительный драматизм постижения окружающего, автобиографический герой сохранял детскую чистоту и непосредственность.

Период действия каждого раздела книги вписан автором в оригинальный и свободный хронотоп, в котором в формате ретроспекции довольно свободно сочетаются различные стадии развития личности героя – детство, отрочество, юность, зрелость, позволяющие представить формирование жизненной и эстетической концепции, мировоззрения автора посредством судьбы его автобиографического героя. Постижение себя, собственных истоков встречается уже в публицистике М. Бексултанова, но это не абстрактный автобиографизм, характерный для писательской публицистики в целом.

Автобиографическое творчество М. Бексултанова тесно взаимосвязано с его публицистикой, оно оказывается своеобразным и более художественным лирическим комментарием к ней, ее подтекстом. Заглавные образы повести – «далекие берега», «река жизни» – глубоко символичны, хотя и не находят в тексте произведения подчеркнуто центрального места.

Однако сами эти пространственные образы заглавия, указывающие на непрерывную динамику авторского восприятия и компоновки материала, на широкие горизонты мира природы и человека, имеют очень существенное значение.

Сюжетное развитие произведения то интенсифицируется, ускоряется, драматизируется, то, наоборот, резко затормаживается. На его место выдвигаются внесюжетные элементы текста – различные отступления: монологи отца, авторские комментарии и резюме к ним в форме прямой речи, разного рода философские размышления: «Какая-то печаль живет со мной, с моими мыслями, характером, как будто это когда-то было – все это, я не могу выделить что-то конкретно, лишь грусть о былом, воспоминания о воспоминаниях и забытое будущее» [7].

Для этих авторских раздумий характерна элегическая, порой даже трагедийная, тональность, смысловая нагрузка. «Неужели все это сгинет бесследно, все происходившее под солнцем, не вернется больше, и некому будет вспоминать об этом». Подводя своеобразный итог работы над этой книгой, М. Бексултанов признается: «За это время я еще раз прожил и прочувствовал разные моменты своей жизни: и падения, и взлеты. Да, может быть, в какой-то ранее прожитой жизненной ситуации я сегодня бы поступил иначе. Иначе, но не по-другому» [7]. Главным его выводом становятся следующие тезисы: «Незыблемыми для меня были и остаются любовь к своей стране и ее народам, преданность профессии, ответственность за дела и поступки, честность и принципиальность в отстаивании своих принципов. Это – стержень моей жизни» [7]. Эти высказанные автором постулаты не имеют ничего общего с пафосной декларативной риторикой. Они серьезны и убедительны, глубоко личны и доверительны, подтверждены всей жизненной и художественной практикой Мусы Бексултанова.

Библиографический список

1. Ефрюкова Н.В. *Русскоязычная карачаевская и балкарская проза. Жанровая эволюция и поэтика (К. Кулиев и А. Суюнчев)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Карачаевск, 2008.
2. Кулиев К. *Так растет и дерево*. Москва: Современник, 1975.
3. Товсултанова Д.С., Джамбекова Т.Б. Отражение духовно-нравственной и философской концепции Мусы Ахмадова в публицистике последних лет. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия: Филология и искусствоведение. Майкоп, 2013; Выпуск 2: 30 – 34.
4. Степанова Т.М. Фольклорные элементы художественной структуры дилогии Р. Гамзатова «Мой Дагестан» в контексте интеллектуальной прозы Северного Кавказа. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия: Филология и искусствоведение. Майкоп, 2011; Выпуск 4: 36 – 40.
5. Килабова М.А. Отражение вопросов диалога культур в интеллектуальной прозе М. Бексултанова. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия: Филология и искусствоведение. Майкоп, 2018; № 2: 37 – 41.
6. Бексултанов М.Э. Далекие берега реки жизни: повесть. *Вайнах*. 2009: № 2: 8 – 38.
7. Бексултанов М.Э. *Далекие берега реки жизни*: повесть. Available at: http://j-vaynah.ru/wp-content/uploads/2013/08/vaynah_2.pdf

References

1. Efryukova N.V. *Russkoyazychnaya karachaevskaya i balkarskaya proza. Zhanrovaya `evolyuciya i po`etika (K. Kuliev i A. Suyunchev)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Karachaevsk, 2008.
2. Kuliev K. *Tak rastet i derevo*. Moskva: Sovremennik, 1975.
3. Tovsultanova D.S., Dzhambekova T.B. Otrazhenie duhovno-nravstvennoj i filosofskoj koncepcii Musy Ahmadova v publicistike poslednih let. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya i iskusstvovedenie. Majkop, 2013; Vypusk 2: 30 – 34.
4. Stepanova T.M. Fol'klornye `elementy hudozhestvennoj struktury dilogii R. Gamzatova «Moj Dagestan» v kontekste intellektual'noj prozy Severnogo Kavkaza. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya i iskusstvovedenie. Majkop, 2011; Vypusk 4: 36 – 40.
5. Kilabova M.A. Otrazhenie voprosov dialoga kul'tur v intellektual'noj proze M. Beksultanova. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya i iskusstvovedenie. Majkop, 2018; № 2: 37 – 41.
6. Beksultanov M.`E. Dalekie berega reki zhizni: povest'. *Vajnah*. 2009: № 2: 8 – 38.
7. Beksultanov M.`E. *Dalekie berega reki zhizni*: povest'. Available at: http://j-vaynah.ru/wp-content/uploads/2013/08/vaynah_2.pdf

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00603

***Korsunskaya A.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Military Institute of physical culture (St. Petersburg, Russia), E-mail: akulik1@yandex.ru*

THE BOOK "LAMPADA" BY O.A. OKHAPKIN AS A "POETIC DIARY". Russian literature's "bronze age" poet O.A. Okhapkin's oeuvre is a little-studied modern literary study, but the author's legacy is of great value, as it reflects the fate of Russian literature and culture in the second half of the XX century. In the official press, the representation of this poet is small, but among the published books there is a poetic diary "Lampada", created by Okhapkin during 1991 – 1992. the Lyric book was the last voluminous work of the poet and was published two years after his death in 2010. "Lampada" is, on the one hand, a deeply personal work that reveals

the state of quiet family happiness. On the other hand, the book is deeply philosophical, as it shows the state of the inner microcosm of the lyric hero in relation to the universal macrocosm.

Key words: **uncensored literature, "bronze age" of Russian poetry, Leningrad samizdat, O.A. Okhapkin, literary diary, lyric cyclization, lyric book "Lampada".**

***А.Г. Корсунская**, кан. филол. наук, доц., Военный институт физической культуры, г. Санкт Петербург, E-mail: akulik1@yandex.ru*

КНИГА «ЛАМПАДА» О. А. ОХАПКИНА КАК «ПОЭТИЧЕСКИЙ ДНЕВНИК»

Творчество поэта «бронзового века» русской литературы О.А. Охапкина является малоизученным современным литературоведением, однако наследие автора представляет собой огромную ценность, так как отражает судьбы русской литературы и культуры второй половины XX века. В официальной печати представленность этого поэта невелика, но в числе опубликованных книг есть «поэтический дневник» «Лампада», создававшийся Охапкиным на протяжении 1991 – 1992 гг. Лирическая книга явилась последним объемным произведением поэта и была издана спустя два года после его гибели, в 2010 г. «Лампада» является, с одной стороны, глубоко личным произведением, раскрывающим состояние тихого семейного счастья. С другой стороны, книга глубоко философичная, так как показывает состояние внутреннего микрокосма лирического героя во взаимосвязи с вселенским макрокосмом.

Ключевые слова: **неподцензурная литература, «бронзовый век» русской поэзии, ленинградский самиздат, О.А. Охапкин, литературный дневник, лирическая циклизация, лирическая книга «Лампада».**

В 2010 г. в официальной печати появилось первое посмертное издание стихотворений известного петербургского поэта О.А. Охапкина (1944 – 2008 гг.) – лирическая книга «Лампада». Составляющие данное произведение тексты создавались автором на протяжении немногим более года: с ноября 1991 г. по декабрь 1992 г. В настоящее время «Лампада» является последней из девяти известных лирических книг Охапкина, и, вероятно, именно в ней образ лирического героя оказался максимально приближен к реальному образу самого автора, словно «Лампада» – лирический автопортрет:

Душа моя – священная лампада.
Она горит и ясно и светло.
Она светла, куда бы я ни падай,
И тело ей – прозрачное стекло <…>

И тело как ликует светизной –
Молитвенным и внутренним гореньем.
И весь я перед Господом сквозной –
Молчанием, вниманьем и говеньем [1, с. 53].

Предметом специального исследования лирическая книга Охапкина «Лампада» становится впервые, что свидетельствует об актуальности проводимого анализа.

Лирическая книга «Лампада» состоит из двух частей и имеет дискретную композицию, то есть стихотворения в ней расположены в привычной Охапкину хронологической последовательности. Первая часть охватывает тексты с 19.11.1991 г. по 13.03.1992 г. Вторая часть – с 26.05.1992 г. по 31.12.1992 г. Количество стихотворений в книге – 120.

«Лампада» является во многом автобиографической книгой. В ней воспроизводятся события из реальной жизни поэта. Так, 25 января 1991 г. в Татьянин день состоялось венчание Охапкина и Т.И. Ковальковой во Всеволожске. Позднее, с осени 1991 г. по осень 1992 г., семья снимала квартиру в Петергофе, неподалеку от Ольгина пруда. Вместе с родителями в Петергофе проживала их маленькая дочь – Ксения Охапкина («В кроватке дочь за стенкой спит / И Ангел сон ее хранит»). Близко к дому был расположен Собор святых Петра и Павла, в сторону которого неоднократно совершались совместные пешие прогулки.

На Введенье застыли пруды.
Ветви повмерзли в ледок.
Кое-где серебрится поток,
Только утки исчезли с воды.

В храм зайду – поклонюсь алтарю,
Тихо свечку поставлю, и Бог
Как избавит беды и тревог.
Глядь, зима уж по календарю <…>

Но сиротства не чувствую, нет.
Богородичный праздник со мной.
И дорога ведёт в мир иной –
Где весны немерцающий свет [1, с. 22].

Также на страницах книги периодически упоминается проживающая в семье собака – фокстерьер Дарген, которому к тому времени было уже около 8 – 9 лет:

Спит любимая далеко.
С нею спят – собака и дочь.
Я один. На душе легко.
Ветер листья уносит в ночь [1, с. 112].

Подобное, не завуалированное упоминание жизненных реалий органично соотносится с подзаголовком лирической книги «Лампада» – «поэтический дневник». Охапкин неслучайно акцентировал внимание читателя на этой жанровой характеристике, позволяющей правильно интерпретировать и воспринимать произведение, ведь форма литературного дневника является одним из наиболее естественных способов лирической циклизации.

Следует отметить, что для художественного сознания Охапкина было характерно мышление большими поэтическими формами, что подтверждается воплощением многих творческих замыслов в формах лирической циклизации: «Лирическая циклизация дает возможность уникальную для лирики – раскрыть в нескольких стихотворениях эпическое начало, через минимальный объем материала передать максимальное количество смыслов <...>. Лирическая циклизация раскрыла перед лирикой новые возможности смыслообразования и создания большого поэтического контекста творчества одного поэта <...>, способствовала созданию сложной системы смыслов и поэтических единств, то есть контекстов разного объема и сложности, которые объединили отдельные слова, стихотворения, циклы, разделы, книги в целое, образуя особый тип текстопостроения» [2, с. 16 – 18].

По мнению И.В. Фоменко, «дневник <…> принадлежит, скорее всего, к пограничным, или синкретичным жанрам, представляет собой эпическую жанровую форму с элементами лирического повествования». Структура «"лирического дневника" открывает возможности для воссоздания истории духовной жизни личности, ее нравственного потенциала» [3].

В большинстве ранее созданных лирических книг Охапкин предпочитал использовать известные эпические сюжеты для формирования большой поэтической формы, для создания эффекта повествовательности, нарративности. Используя известные сюжеты как воплощение эпического начала (путешествия Одиссея, легенда о Летучем Голландце и Крысолове из Гаммельна, библейские сюжеты и пр.), Охапкин шел по пути расширения пространственного и временного континуума, по сути, лирического произведения.

В книге «Лампада» эпическое начало представлено биографической основой, будто перед читателем день за днем протекает реальная жизнь лирического героя, наполненная конкретным событийным рядом. Умозрительное возвращение к дневным заботам и прошедшим событиям, чаще всего, у лирического героя Охапкина происходит ночью. Со сменой дня и ночи происходит своеобразная смена социальных ролей – именно в ночной тиши на первый план выдвигается образ Охапкина-поэта. И в этом смысле становится понятным подзаголовок, ведь перед читателем открывается поэтический дневник, а не лирический, то есть дневник поэта:

Я полюбил ночное время,
Немую длительность его.
Как свалится дневное бремя
С живого сердца моего [1, с. 85].

Опустилась с небес
Тишина ночная.
Орион как перелез
С вечернего края [1, с. 146].

Характерных для Охапкина ярких отсылок к предшествующей культурной традиции в этой книге не содержится, ведь форма дневника предполагает открытие самого сокровенного. И в этом смысле основным источником для автора является библейский контекст, к которому отсылает название книги. Лампада выступает в книге Охапкина как метафорический образ (ср.: стеклянный сосуд лампады и прозрачность человеческой плоти: «Душа моя – священная лампада <…> / И тело ей – прозрачное стекло»).

Читая умерших поэтов,
Я бег волненья познаю.
И всполохи угасших светов –
Всю повесть жизненно мою.

И есть надежда мне читатель
Давно минувшего найдет
Свет и во мне. Итак, читать им
Стихи мои, пока поёт

Душа моя <…> [1, с. 19].

Свет прошлого, который продолжает освещать настоящее и переходит в будущее, отсылает к известному эксперименту выдающего отечественного астрофизика Н.А. Козырева, который на протяжении долгих лет являлся близким другом Охапкина. Козыреву удалось зафиксировать три положения звезды: «Резистор фиксирует не только истинное положение звезды в момент наблюдения, но и ее видимое положение, то есть положение в прошлом, когда от неё вышел свет... Таким образом, через физические свойства времени должно наблюдаться не только положение звезды в прошлом, но и будущем... Только время открывает совершенно новую и неожиданную возможность изучать будущее как уже существующую реальность» [4, с. 123; 131].

Я читаю стихи поэта.
Он скончался давным-давно.
Но сиянье былого света
Тем стихам, точно жизнь дано [1, с. 21].

Лампада зажигается, горит и гаснет, как зарождается, длится и прекращается земная жизнь человека, но есть душа, которой, в соответствии с христианским мировоззрением Охапкина, вечна. Так в заключительном стихотворении лирической книги показана картина внешнего умирания природы. Жизнь природы циклична, как и жизнь человечества. С уходом одного поколения приходит новое поколение, за смертью следует жизнь. Происходит непрерывная смена поколений через процессы зарождения, возрастания и угасания. Однако невидимая земному глазу внутри продолжается интенсивная непрекращающаяся жизнь:

Легким снегом все припорошило –
Лес, болото, сад.
Дерева, кусты, лесная поросль живо
Смотрят, ветви снежные висят.

Хоронятся зайцы по сугробам,
Лисы вылезают из норы.
Вся земля отверстым гробом –
Саваном белеет роковым <…>

Ночь глуха. Зима все обложила.
Подо льдом течет река.
И по небу движутся нелживо
Снеговые облака [1, с. 153].

Художественное время приобретает качества вечности и как бы выходит за пределы земного восприятия – трехмерного пространства (длинна, ширина, высота). Так завершение человеческой жизни вовсе не предполагает остановку времени, а означает переход в иное пространство. Интересно, что значительную роль в научном обосновании четвертого измерения – «пространства-времени» – сыграл Козырев: «В 1905 году А. Эйнштейн создал специальную теорию относительности. Он представил эту теорию в аналитической форме, то есть в виде математических формул, связывающих между собой пространственные интервалы и временные промежутки. В 1908 году Г. Минковский дал этой теории геометрическую интерпретацию. В соответствии с ней наш мир является не трехмерным, как было принято считать, а четырехмерным, причем одно из направлений является временным, идущим из прошлого через настоящее в будущее <…>. Объединив время с пространством в единое четырехмерное многообразие, теория относительности описала геометрические свойства времени. Третий принципиальный шаг в разработке представлений о времени связан с именем петербургского астрофизика Николая Александровича Козырева» [5].

Здесь время вечность именует,
Волненье дружит с тишиной.
И с Богом смертного рифмует,
И прах братает с вышиной [1, с. 19].

Примечательно, что в личном архиве Охапкина хранится сделанная им запись ориентировочно в 1982 г.: «Я стремился уйти от того языка, которым писал в первом томе, создал другой – язык второго тома, но по дороге обнаружил, что хочу отказаться и от этого языка. Так я пришёл к тому, что есть. Хочется уйти и от языка, каким пишу, чтобы найти ещё один, наиболее адекватный тому внутреннему миру и человеку, который ныне пред Вами преображается…» [6].

Лирической книге «Лампада», действительно, присущ обновленный язык, существенно отличающийся от контекста предшествующего творчества поэта, однако сформировавшийся именно на его основе. Синтаксис «Лампады» и средства создания художественной образности не таят возвышенного пафоса, просты, будто сами слова книги приобрели качество прозрачности. Стихотворный ритм также семантизирован: большинство текстов написаны трехсложными размерами с допущением различных сочетаний размеров внутри стиховой строки. Данный факт можно отнести к «методу художественного воздействия. Сюда относится свободный подход к метрике отдельного стихотворения, как на эквивалент рождающему его переживанию, настолько полный, что если в каком-нибудь месте требуется выдать волнение, то для этого можно разрушить данный стих» [7].

«Лампада», вероятно, неслучайно оказалась последней лирической книгой Охапкина. После творческих поисков 1960-х гг. («Ночное дыхание», «Возвращение мест») и яркой гражданственности книг 1970-х гг. («Высокая цель», «Посох», «Возвращение Одиссея») наступило время «Лампады», книги, по времени созданной ближе к рубежу веков и устремленной уже во время-вечность [8].

Библиографический список

1. Охапкин О.А. *Лампада. Поэтический дневник 1991 – 1992 года*. Санкт-Петербург: Международная ассоциация “Русская культура”, 2010.
2. Кулик А.Г. *Лирическая циклизация как особый тип текстопостроения (на материале третьего тома «Лирической трилогии» А. Блока)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук, Тверь, 2007.
3. Фоменко И.В. *Поэтика лирического цикла*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 1990. Available at: http://cheloveknauka.com/v/391752/a#?page=33
4. *Время и звёзды: к 100-летию Н.А. Козырева* (сборник статей). Санкт-Петербург: Нестор-История, 2008.
5. *Тайна времени*. Available at: https://www.kramola.info/blogs/kosmos/tayna-vremeni
6. *Личный архив О.А. Охапкина (личный архив хранится у вдовы поэта Т.И. Ковальковой*; материалы, представленные в статье, публикуются с её разрешения).
7. Городецкий С. *Александр Блок: краткая справка*. Электронная библиотека. Available at: http://liv.piramidin.com/belas/Blok_Aldr/ob_awtore.htm
8. Измайлов Р.Р. *Время и пространство в поэзии И. Бродского*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Саратов, 2004. Available at: www.dissercat.com

References

1. Ohapkin O.A. *Lampada. Po`eticheskij dnevnik 1991 – 1992 goda*. Sankt-Peterburg: Mezhdunarodnaya associaciya “Russkaya kul’tura”, 2010.
2. Kulik A.G. *Liricheskaya ciklizaciya kak osobyj tip tekstopostroeniya (na materiale tret’ego toma «Liricheskoj trilogii» A. Bloka)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk, Tver’, 2007.
3. Fomenko I.V. *Po`etika liricheskogo cikla*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1990. Available at: http://cheloveknauka.com/v/391752/a#?page=33
4. *Vremya i zvezdy: k 100-letiyu N.A. Kozyreva* (sbornik statej). Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2008.
5. *Tajna vremeni*. Available at: https://www.kramola.info/blogs/kosmos/tayna-vremeni
6. *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).
7. Gorodeckij S. *Aleksandr Blok: kratkaya spravka*. `Elektronnaya biblioteka. Available at: http://liv.piramidin.com/belas/Blok_Aldr/ob_awtore.htm
8. Izmajlov R.R. *Vremya i prostranstvo v po`ezii I. Brodskogo*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2004. Available at: www.dissercat.com

Статья поступила в редакцию 17.05.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00604

***Korsunskaya A.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Military Institute of physical culture (St. Petersburg, Russia), E-mail: akulik1@yandex.ru*

COLLECTION OF POEMS IN LITERARY HERITAGE OF O.A. OKHAPKIN. The work of the poet of “the bronze age” of Russian literature O.A. Okhapkin has been little studied by modern researchers. The article discusses the first two lifetime collections of poems composed by the poet himself. After many years, Okhapkin’s enforced silence was broken, and in 1990 the book “The Burning Bush” was published. In the same period of time, another collection of poems was published in Paris. The relationship between the two books can be traced due to the formation in the same time period and the attraction of Okhapkin’s artistic thinking to the creation of monumental contexts.

Key words: **“bronze age” of Russian literature, uncensored literature, Leningrad samizdat, O.A. Okhapkin, integrity of literary heritage, collection of poems, lyrical cyclization.**

***А.Г. Корсунская**, кан. филол. наук, доц., Военный институт физической культуры, г. Санкт Петербург, E-mail: E-mail: akulik1@yandex.ru*

СБОРНИК СТИХОТВОРЕНИЙ В ЛИТЕРАТУРНОМ НАСЛЕДИИ О.А. ОХАПКИНА

Творчество поэта «бронзового века» русской литературы О.А. Охапкина мало исследовано современным литературоведением. В настоящей статье рассматриваются два первых прижизненных сборника стихотворений, составленных самим поэтом. После долгих лет вынужденное молчание Охапкина было прервано, и в 1990-м году была опубликована книга «Пылающая купина». В этот же период времени в Париже вышел еще один сборник «Стихи». Между двумя книгами прослеживается взаимосвязь в силу формирования в один временной период и тяготения художественного мышления Охапкина к созданию монументальных контекстов.

Ключевые слова: **«бронзовый век» русской литературы, неподцензурная литература, ленинградский самиздат, О.А. Охапкин, целостность литературного наследия, сборник стихотворений, лирическая циклизация.**

В 1990 г. в издательстве «Советский писатель» вышел сборник стихотворений известного ленинградского поэта О.А. Охапкина. К моменту издания данной книги Охапкин уже являлся автором сотен стихотворений, девяти лирических книг, нескольких поэм, а его творческий путь длился чуть более 30 лет. Однако из выходных данных издания становилось понятным, что для известного автора это первая книга, появившаяся в официальной печати. Ее название – «Пылающая купина» [1].

Автор предисловия В. Кучерявкин отметил: «Перед вами, дорогой читатель, книга, которая, кроме эстетического чувства, возбудила во мне и грустные мысли: увы, это первая печатная книга 44-летнего поэта. Еще в 1971 году, когда я впервые оказался в Ленинграде, мне называли имя Охапкина в ряду лучших ленинградских поэтов. Хотя стихи его почти не печатались <…>, они расходились среди любителей поэзии в списках» [1, с. 3].

Следует отметить, что «Пылающая купина» является первым официальным, но не единственным прижизненным изданием лирики Охапкина: «Первая книга стихов (написанных в период с 1968 по 1973 гг.) вышла в 1989 году по-прежнему усилиями друзей. Ее готовит в своем парижском издательстве “Беседа” философ Татьяна Горичева <…> Маленький сборник стихов “Пылающая купина” 1990 года, выпущенный под эгидой Союза писателей (блок книжек вновь вступивших авторов назывался “Октава”) – вершина официальной карьеры Охапкина. Последующие две книги опять издали друзья. В 1994 году к 50-летию книга поэм “Возвращение Одиссея” и к 60-летию книга “Моление о Чаше” в издательстве Дмитрия Шагина “Mitkilibris”» [2].

Соответственно с разницей в один год появилось два сборника стихотворений Охапкина: в 1989 г. в парижском издании «Беседа» вышел сборник «Стихи» [3], а в 1990 г. в издательстве «Советский писатель» – «Пылающая купина».

В настоящее время в современной науке о литературе отсутствуют исследования, посвященные изучению художественных особенностей сборников стихотворений Охапкина. В связи с этим актуальным представляется изучение истории формирования сборников и роли в контексте литературного наследия Охапкина.

Можно предположить, что оба сборника формировались примерно в один период времени. Так, в письме Т.М. Горичевой от 04.01.1989 из Парижа Охапкину содержатся строки, касающиеся издания сборника «Стихи»: «Книга уже набрана, но есть места непонятные, поэтому тут же отвечай мне / чтобы письмо пришло до моего отъезда» [4]. А в предисловии Кучерявкина указано, что на момент работы над книгой «Пылающая купина» Охапкину было 44 года, но учитывая, что поэт родился в 1944 г., это мог быть только 1988 г. Вероятно, формирование концептуального замысла обоих сборников Охапкина пришлось примерно на 1988 год.

Необычным представляется перечень текстов, отобранных Охапкиным для книги «Пылающая купина»: все стихотворения, ее составляющие, были созданы поэтом во временной континуум с 1962 по 1970 гг. и соответственно относились к раннему периоду творчества поэта. Однако перечень текстов, составляющих книгу «Пылающая купина», формировался Охапкиным непосредственно перед изданием, то есть ближе к 1990 г. Малый формат издания позволил Охапкину включить в состав книги только 51 стихотворение.

В сравнении с книгой «Пылающая купина» сборник «Стихи» содержал в два раза больше текстов – 124, охватил временной период с 1967 по 1972 гг. В совокупности оба сборника покрывают временной континуум с 1962 по 1972 гг.

В связи с этим ценным является комментарий Охапкина в письме от 16.09.1979 г. К.К. Кузьминскому в США: «P.S. Полюбопытствуй у Уса 1-й том /1962 – 1972 гг./ [выделено мной – А.К.]. Можешь использовать на полную катушку. Там самый верный список. 2-й том /1973 – 1979 гг./ полным ходом кончаю. Со списками из него надо быть осторожней» [5]. Таким образом, вышеуказанный временной период с 1962 по 1972 гг. охватывает произведения, которые Охапкин планировал включить в состав первого тома.

Примечательно также, что при этом в парижском сборнике «Стихи» тексты расположены в хронологической последовательности, а в сборнике «Пылающая купина» они представлены в соответствии с развертыванием авторской мысли, то есть не по времени создания.

Возможно, подобная особенность связана с тем, что Охапкину было свойственно мышление крупными стихотворными объединениями – цикловыми формами. Лирическая книга и цикл явились неотъемлемой составляющей его литературного наследия: «Лирическая циклизация раскрыла перед лирикой новые возможности смыслообразования и создания большого поэтического контекста творчества одного поэта <…>, в котором каждое слово и стихотворение является частью системы. Лирическая циклизация способствовала созданию сложной системы смыслов и поэтических единств, то есть контекстов разного объема и сложности, которые объединили отдельные слова, стихотворения, циклы, разделы, книги в целое, образуя особый тип текстопостроения» [6, с. 16 – 18].

В лирических книгах Охапкина, как в формах лирической циклизации, можно встретить два типа композиции – дискретную и монтажную. О дискретной композиции второй лирической книги «Возвращение мест» поэт так написал: «“Возвращение мест” – моя вторая книга. Она написана в 1969 году. В основу ее композиции легла хронологическая последовательность. / Таким же образом была составлена и первая моя книга «Ночное дыхание». Нумерация разделов обеих книг соответствует моему замыслу. / В такой последовательности я нахожу особый смысл. Дискретная композиция позволяет группировать стихотворения не только по времени их написания, но и по внутренним между ними связям и не мешает сквозному развитию всей книги в целом. / Нарушение данной мною последовательности привело бы к искажению идеи, положенной в основании моих книг. / Эта идея сводится к необратимости наших переживаний, и поэтому каждое стихотворение должно помнить то мгновение, из которого оно вышло, ибо невозможно ему отыскать своего места вне времени, которому оно принадлежало. Иначе при возвращении на место нашей жизни мы не найдем ничего, что говорило бы о ней в той отдаленности, где все уже непоправимо. / В книгу напросилось одно стихотворение 1970 года. Оно-то и является тем самым исключением, о котором столько уже говорено» [1].

В настоящее время известно о создании Охапкиным девяти лирических книг:

1. «Ночное дыхание» (1966 – 1968);
2. «Возвращение мест» (1969);
3. «Моление о Чаше» (1970);
4. «Времена года» (1970 – 1971);
5. «Посох» (1971 – 1972);
6. «Душа города» (1970 – 1973);
7. «Высокая цель» (1973 – 1975);
8. «Возвращение Одиссея» (1976 – 1980).
9. «Лампада» (1990).

Лирические книги «Ночное дыхание» и «Времена года» считаются утраченными. К лирическим книгам Охапкина с дискретной композицией можно отнести «Возвращение мест», «Моление о Чаше», «Посох», «Высокую цель», «Лампаду».

Соответственно, лирическими книгами с нарушением временной последовательности в расположении текстов, то есть с монтажной композицией, могут называться «Душа города» и «Возвращение Одиссея». Особенность данных книг – в охвате значительного временного интервала: «Монтажная композиция, – по мнению В.Е. Хализева, – раскрывает перед художником слова широкие перспективы. Она позволяет образно запечатлевать непосредственно не наблюдаемые, сущностные взаимосвязи явлений, углубленно постигать мир в его разнокачественности и богатстве, противоречивости и единстве» [7].

«Стихи» 1989 г., безусловно, не являются цикловой формой, а сборником стихотворений, однако, в состав сборника входят тексты из восьми лирических книг Охапкина: «Ночное дыхание», «Возвращение мест», «Душа города», «Моленье о чаше», «Времена года», «Посох», «Высокая цель», «Возвращение Одиссея». Девятая лирическая книга «Лампада» была написана Охапкиным в 1990 г., то есть после издания сборника. При этом количество стихотворений по годам написания определено Охапкиным следующим образом: 1967 г. – 4, 1968 г. – 16, 1969 г. – 14, 1970 г. – 24, 1971 г. – 20, 1972 г. – 42.

Сборник «Пылающая купина» сформирован в соответствии с принципами монтажной композиции. В данное издание входят тексты только из трех лирических книг: «Ночное дыхание» (гипотетически, опираясь на время создания текстов и особенности художественного мышления поэта), «Возвращение мест», «Моленье о чаше».

Оба сборника, с одной стороны, являются разными изданиями, с другой стороны, дополняют друг друга. В совокупности они покрывают период первого тома, однако содержат только один общий текст:

Какое солнце! Неба сколько!
Как жарко раскраснелся лес,
Весь в ослепительных осколках
Стекла сверкающих небес!

Дрожат пылающие клены,
Роняет липа жаркий лист,
Звенят березовые кроны,
А воздух ясен, сух и чист.

И столько шири вдруг в округе,
Что прозвучит во весь простор
И писк синиц, и чья-то ругань,
И смех, и кашель, и топор.

Когда бы это полыханье
Под звук веселый топора
Стеснило вечности дыханье,
Пришла бы и моя пора.

Но я стою неопалимый,
Вдыхаю времени дымок,
Осенний и неуловимый,
И мой платок от слез намок.

Шепчу в припадке грусти – Боже!
Твой мир... Зачем и я не с ним,
Когда, как он, пылаю тоже,
Когда, как он, непоправим! [4].

При этом данный текст является вторым с конца в «Пылающей купине», но вторым с начала в сборнике «Стихи», что указывает на некую взаимосвязь изданий.

Опираясь на время создания текстов и принадлежность к конкретной лирической книге, в сборнике «Пылающая купина» можно усмотреть 4 части:

1. 1962 г. – 2 текста.

2. 1967 – 1969 гг. – 34 текста (предположительно часть или все стихотворения из лирической книги «Ночное дыхание»).

3. 1968 – 69 гг. – 13 текстов (все стихотворения из лирической книги «Возвращение мест»).

4. 1967 г., 1970 г. – два текста (стихотворение 1970 г. из лирической книги «Моленье о Чаше»).

В таком расположении текстов приковывает внимание равное количество текстов в 1 и 4 частях, что может соответствовать началу и завершению сборника и представлять возможность развертывания двух смысловых линий. Так показана взаимосвязь, с одной стороны, природного и человеческого: перед начинающим жизнь вороненком осенью открывается простор небес, и такой же прилив сил и восторг испытывает лирический герой при закономерной смене времен года, при завершении периода зимнего безвременья:

1 часть	4 часть
Вороненок в небо улетает [курсив мой – *А.К.*].	*Какое солнце! Неба сколько!* [курсив мой – *А.К.*].
	Как жарко раскраснелся лес,
Вороненка мускулы уносят,	Весь в ослепительных осколках
Потому что наступает осень,	Стекла сверкающих небес! [4].
И холодной воли крылья просят [4].	
Я возвращался из гостей	Тогда-то начинаю жить –
И ждал у кладбища трамвая.	Наращивать живую нить
Снег вился, искрился, хрустел.	Судьбы, узлами отмечая
Тропа впотьмах за мной хромала	*Весну скудельницу, возврат*
<…>	*Животных сил* <…> [курсив мой – А.К.].
На кладбище тенями тел	И стебли, солнце заслоня,
Пурга материи мятежной.	Выпрастывают сквозь меня
В воротах сорванных метель	Листву могучую, живую,
И хаос холода безбрежный <…>	Как будто я кустом ликую,
То был межвременья сигнал [курсив мой – *А.К.*] [4].	От солнца пьян, как от вина,
	Пылающая купина [4].

С другой стороны, Охапкин стремится соотнести земное и вечное:

Но я стою неопалимый,
Вдыхаю времени дымок,
Осенний и неуловимый,
И мой платок от слез намок.

Шепчу в припадке грусти – Боже!
Твой мир... Зачем и я не с ним,
Когда, как он, пылаю тоже,
Когда, как он, непоправим! [4].

В художественном мышлении Охапкина каждое мгновение времени воспринимается как непоправимое и невозвратное, поэтому ветхозаветный символ «неопалимой купины» у поэта превращается в «пылающую купину», то есть в сгорающее и проходящее, что соответствует названию сборника. Только то, что проникнуто «дыханием вечности» может стать непреходящим и неопалимым: «Когда Моисей увидел, что купина пылает и не сгорает, он, подивившись видению, сказал: “Пойду и посмотрю на это явление”. Но не то, чтобы он сам подразумевал, что пойдет через некое пространство, перейдет горы или преодолеет скалы и долины. Явление было тут же, пред лицом и пред очами его. Но он сказал: “пойду”, чтобы показать, что небесное явление напомнило ему, что он должен вступить в жизнь более высокую и от того, среди чего он жил, перейти к лучшему» [8].

Таким образом, несмотря на то, что «Пылающая купина» является сборником стихотворений, тексты, его составляющие, расположены автором в такой последовательности, что складывается ощущение цельности и единства.

Такая же система подбора стихотворений прослеживается и в сборнике «Стихи». Концептуально имеет значение то, что для обоих сборников Охапкин отбирал тексты иногда из одинаковых лирическим книг («Ночное дыхание», «Возвращение мест», «Моленье о Чаше»), но осуществил это таким образом, чтобы стихотворения не пересекались и в совокупном количестве 175 стихотворений, относящихся к одному творческому этапу (период «первого тома»), в обоих сборниках повторился только один текст.

Между двумя прижизненными сборниками стихотворений Охапкина установлена смысловая связь, один сборник как бы перетекает в другой, продолжает его, ведь «текст – не высший уровень. Он опосредован многочисленными внетекстовыми связями» [9].

Сборник «Стихи» начинается с того же текста и той же идеи, которыми завершился сборник «Пылающая купина». В свернутом виде в «Стихах» воспроизводя восемь лирических книг, Охапкин изменяет относительно лирических книг последовательность расположения текстов, подчиняя логике целого. Эта особенность подчеркивает стремление автора даже в сборнике составить смысловую цельность. При этом хронология в расположении текстов в сборнике «Стихи» соблюдена. Завершается издание 1989 г. «Благодарственной молитвой на жизнь грядущую»:

Благодарю Тебя! Я не оставлен.
И весь я не умру, Тобой прославлен
Уже и тем, что, бысть усыновлен,
Тобой в веках пребуду без времен.

И если медлишь Ты с моим покоем,
Я знаю: Ты судил мне подвиг, в коем
Надеюсь я, дабы исполнить труд,
В котором дух и доблесть не умрут [4].

Только тот «поэтический труд» останется неопалимым и нетронутым временем, в котором будет присутствовать «духовная сила и доблесть».

Внетекстовые связи устанавливаются внутри литературного наследия Охапкина и создают подобие нелинейного восприятия художественной системы: между сборниками стихотворений, между сборниками и лирическими книгами. Через прижизненные сборники стихотворений Охапкина проявляется его устойчивое стремление и тяготение к цельному восприятию литературного наследия, к единству смыслового контекста как результата сложившегося авторского мировоззрения и мировидения: «Идеи автора, выраженные в произведении, также, бесспорно, не составляют всего объема его идей. Но понять их можно только в отношении ко всей системе и совокупности его идей, т.е. к его мировоззрению как идеологической структуре» [9].

Библиографический список

1. Охапкин О.А. *Пылающая купина*. Ленинград: Советский писатель, 1990.
2. *Охапкин Олег Александрович*. Википедия. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Охапкин,_Олег_Александрович
3. Охапкин О.А. *Стихи*. Ленинград, Париж: Беседа, 1989.
4. *Личный архив О.А. Охапкина* (личный архив хранится у вдовы поэта Т.И. Ковальковой; материалы, представленные в статье, публикуются с её разрешения).
5. 8 писем с ответом Олегу Охапкину. *У голубой лагуны*. Available at: https://kkk-bluelagoon.ru/tom2a/kuzminsky8.htm
6. Кулик А.Г. *Лирическая циклизация как особый тип текстопостроения (на материале третьего тома «Лирической трилогии» А. Блока»*). Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тверь, 2007.
7. Хализев В.Е. *Теория литературы*. Available at: https://www.rulit.me/books/teoriya-literatury-read-6298-74.html

8. Беседы на Книгу Исход. Азбука веры. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Oleg_Stenyaev/besedy-na-knigu-ishod/3
9. Хрящева Н.П. Проблема текста. *История русского и зарубежного литературоведения*. Available at: https://lit.wikireading.ru/46429

References

1. Ohapkin O.A. *Pylayuschaya kupina*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1990.
2. *Ohapkin Oleg Aleksandrovich*. Vikipediya. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Ohapkin,_Oleg_Aleksandrovich
3. Ohapkin O.A. *Stihi*. Leningrad, Parizh: Beseda, 1989.
4. *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).
5. 8 pisem s otvetom Olegu Ohapkinu. *U goluboj laguny*. Available at: https://kkk-bluelagoon.ru/tom2a/kuzminsky8.htm
6. Kulik A.G. *Liricheskaya ciklizaciya kak osobyj tip tekstopostroeniya (na materiale tret'ego toma «Liricheskoj trilogii» A. Bloka»*). Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tver', 2007.
7. Halizev V.E. *Teoriya literatury*. Available at: https://www.rulit.me/books/teoriya-literatury-read-6298-74.html
8. Besedy na Knigu Ishod. Azbuka very. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Oleg_Stenyaev/besedy-na-knigu-ishod/3
9. Hryascheva N.P. Problema teksta. *Istoriya russkogo i zarubezhnogo literaturovedeniya*. Available at: https://lit.wikireading.ru/46429

Статья поступила в редакцию 22.05.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00605

Koshkendey I.M., *postgraduate, Department of Tuva Philology and General linguistics, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: igildey@gmail.com*

THE LEXEME *KARA* IN TEXTS OF TUVAN FOLK SONGS AND CHORUSES. The article discusses the lexeme *kara*, which is used when naming a favorite girl in the lyrics of folk songs and choruses of the Tuvan people. This lexeme in the designation of a loved one conveys the meaning "the most, only, exceptional; very". It was found that this meaning is also present in the Mongolian languages and in this respect the Tuvan language is related to the Mongolian languages. *Kara* is used both separately and as part of complex words and phrases. In the latter cases, the meaning of *kara* is preserved, and other components enhance the meaning of the word in question. As a result of the comparative analysis of *kara* in songs and choruses, it is found that this lexeme is used more often and actively in the lyrics of choruses than in the lyrics of songs. This is because choruses are more prone to improvisation than songs.

Key words: **Tuvan language, folk songs, choruses, language of musical folklore, *kara*.**

И.М. Кошкендей*, аспирант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: igildey@gmail.com*

ЛЕКСЕМА *КАРА* В ТЕКСТАХ ТУВИНСКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН И ПРИПЕВОК

В настоящей статье рассматривается лексема *кара*, которая используется при названии любимой девушки в текстах народных песен и припевок тувинского народа. Лексема *кара* в обозначении любимого человека передает значение «самый, один только, лишь, исключительный; очень, слишком». Было выявлено, что такое значение также присутствует в монгольских языках и в этом отношении тувинский язык соотносится с монгольским языком. *Кара* употребляется как отдельно, так и в составе сложных слов и словосочетаний. В последних случаях значение *кара* сохраняется, а другие компоненты усиливают значение рассматриваемого слова. В результате проведенного сравнительного анализа *кара* в песнях и припевок было установлено, что в текстах припевок данная лексема употребляется чаще и активнее, чем в текстах песен. Это объясняется тем, что припевки по сравнению с песнями больше подвержены импровизации.

Ключевые слова: **тувинский язык, народные песни, припевки, язык музыкального фольклора, кара.**

В тувиноведении специальных исследований, посвященных данному вопросу, практически нет, хотя музыкальному фольклору тувинского народа посвящено немало работ [1 – 6]. Историко-этнографическая часть музыкальной культуры тувинцев рассматривается в работах С.И. Вайнштейна [7], Г.Н. Курбатского [8].

Материалом для анализа послужили тексты народных песен в количестве 198 единиц и народных припевок – 317. Объектом исследования в данной работе является лексема *кара* – 'черный' в её переносном значении 'любимая'. Она активно используется в качестве названия возлюбленной как в текстах народных песен, так и припевках.

Как и во многих языках, в тувинском языке слово *кара* многозначно, её основное значение в словарях зафиксировано как «'черный, темный' [9, с. 226], 'черный, темный; вороной'[10, с. 66; 11, с. 96]. *Кара* является общетюркским словом, имеет соответствия в монгольских языках, исходное значение которого 'черный, темный (близкий к черному)' [11, с. 96]. В Толковом словаре тувинского языка обозначено 19 значений *кара*, в том числе фиксируется значение 'любимый, возлюбленный' [10, с. 66].

Вопрос перевода слова *кара* на русский язык в фольклорных текстах требует особого внимания. В зависимости от контекста оно может быть переведено как единственный, любимый и т.д. Однако в работах Г.Н. Курбатского *кара* переводится в прямом значении – 'черный' [8]. Такой дословный перевод, на наш взгляд, искажает смысл песни и теряется богатство оттенков значений данного слова. Исходя из этого, при переводе слова *кара* на русский язык необходимо исходить из контекста, дистрибуции слова, что и будет предложено в данной работе.

Использование *кара* в обозначении любимого человека соотносится со значением «самый, один только, лишь, исключительный; очень, слишком», фиксируемый в монгольских языках [12, с. 597]. Тувинский язык в этом отношении близок к монгольскому.

Слово *кара* в текстах песен и припевок, как правило, оформляется аффиксом принадлежности первого лица *=м*: *Караңгыны өттүр чырааn / Кааң дээрде шолбан ышкаш, / Каттыраңнаан, оду чайнаан / Кара=м эжим ийи караа* [13, с. 136]. – 'Сквозь темную ночь просвечивают, / Как Венера на ясном небе, / Веселые, с огоньком / Два глаза моей любимой' *(перевод автора)*.

Кара употребляется в составе сложных слов в качестве второго компонента. При помощи сплошной выборки было выявлено, что в текстах тувинских народных песен встречаются 5 сложных слов с компонентом *кара* – 'любимая': *дозур-кара* – 'милая' (букв.: *дозур* – 'черный-пречерный', *кара* – 'любимая'), *дунда-кара* – 'милая, черноглазая' (букв.: *дунда* – не переводится, *кара* – 'любимая'), *кускун-кара* – 'любимая' (букв.: *кускун* – 'ворон', *кара* – 'любимая'), *ортун-кара* –'любимая' (букв.: *ортун* – 'средняя', *кара* – 'любимая'), *хеймер-кара* – 'возлюбленная' (букв.: *хеймер* – 'последыш, последний, самый младший (о детях)', *кара* – 'любимая'), *чындыр-кара* – 'милая, любимая' (букв.: *чындыр* – 'шелк', *кара* – 'любимая'). Первый компонент в сложных словах выражен именем прилагательным и уточняет значение второго. Сложные слова в данном списке представлены в алфавитном порядке, рассмотрим их по отдельности.

Дозур-кара=м – 'моя милая'. Компонент *дозур* имеет два значения: «блестящий, задорный, с огоньком», «черный-пречерный» [9, с. 463]. По данным ТСТувЯ, *дозур-кара* передает значение 'милая, милый' [14, с. 464]. Первый компонент *дозур*, судя по данным ЭСТувЯ, образован от монголизма *тосон* – 'масляный' [15, с. 177], который в тувинском языке приобрел значение «задорный, с огоньком», что указывает на веселый, живой нрав человека. Так, словом *дозур-кара* называют любимого человека, у которого в характере преобладают такие качества, как беззаботность, радость, игривость и т.д. Приведем пример: *Доруг-дайның челеринге / Довуракты орук шыдаар. / Дозур-карам чаңнаарынга / Турган боттуң күзел ханар* [13, с. 178)]. – 'Бег коня с рысью / Выдержит дорога с пылью. / Характером моей милой / Будет удовлетворена моя мечта'.

Дунда-кара=м – 'моя милая, черноглазая' (букв.: *дунда* – не переводится, кара – 'любимая'). Согласно Б.И. Татаринцеву, компонент *дунда* родственен с *тум* и представляет собой отглагольное образование (< *тун-да*), связанное с основой *тун* – 'быть закрытым, запертым, не иметь свободного доступа' [15, с. 273]. По данным толкового словаря тувинского языка, *дунда-кара* передает значение 'любимый, любимая; черноокий, черноокая' [14, с. 514].

Данные ЭСТувЯ показывают, что карачаево-балкарское *дум* – 'черный' потеряло своё основное значение и служит усилительной частицей [15, с. 272]. Семантика указанной частицы 'темный, темнота', о которой также упоминается в ЭСТЯ *tum-lïy* – 'тёмный, хмурый' [16, с. 295], была утрачена и вытеснена обобщённой семантикой интенсивности качества [15, с. 273]. Так, элемент *дунда* в

составе сложного слова *дунда-кара* усиливает значение элемента *кара* – ‘любимая’: *Тулаа, шыктың эртинези – / Дуруяаны хоюспаңар. / Турган-на боттуң изиг-ле чүрээ – / Дунда-карам аттынмаңар* [3, с. 260]. – ‘Драгоценность болот и лугов / Журавля не спугните. / Ставшую мне горячим сердцем / Любимую мою не корите’ (перевод – *З. К. Кыргыс*).

Кускун-кара – ‘любимая’ (букв.: *кускун* – ‘ворон’, *кара* – ‘любимая’). По данным ТСТувЯ, *кускун-кара* означает ‘любимый человек, любимый, любимая’ [10, с. 240].

Элемент *кускун* буквально переводится на русский язык как ‘ворон’ [9, с. 267; 10, с. 240; 11, с. 319]. Слово является общетюркским, отмечено в вариантах *кузгун* (основной) ~ *кускун* и означает в основном ‘ворон’ [11, с. 319]. По данным ЭСТЯ, в слове выделяется звукоподражательная основа *куз* [17, с. 108], от которой образуется слово *кузгун*. Б.И. Татаринцев придерживается другого взгляда, объясняя это тем, что аффикс *-гун* является, как правило, отглагольным. Согласно ему, *кузгун* могло быть произведено от глагола *кузга* – ‘производить громкий шум как бы в несколько голосов’ [там же].

Исходя из этого, слово *кускун* в сочетании с *кара* в тувинских народных песнях может обозначать любимого человека, имеющего шумный, энергичный характер. Приведем пример: *Кускун-кара уругайны / Кулун-биле садып алза. / Чараш-кара уругайны / Чавваа-биле садып алза, де* [3, с. 273]. – ‘С волосами цвета вороньего крыла девчушку / Жеребенком бы мне выменять. / Красивую, черноокую девчушку / Стригунком бы мне выменять’.

Ортун-кара – ‘моя любимая’ (букв.: *ортун* – ‘средняя’, *кара* – ‘любимая’). Компонент *ортун* во всех тувинских словарях передает значение ‘средний, находящийся посередине; средний по возрасту (среди детей)’ [18, с. 340], ‘средний по возрасту’ [10, с. 469], ‘средний’ [9, с. 327]. Приведем пример: *Ооргаң Сайыр аксын / Онза куруг каггаан-на мен. / Ортун-кара эжикейни / Олуртуп-ла каган-на мен* [3, с. 274]. – ‘В седловине [гор] устья Сайыр / Таким пустым не оставил я. / Милую подружку [среднюю] мою, / Посадив [там], оставил я’.

Хеймер-кара – ‘возлюбленная’ (букв.: *хеймер* ‘последыш, последний, самый младший (о детях)’, *кара* – ‘любимая’). Здесь *хеймер* используется в качестве ласкового обращения к своей возлюбленной. Также в тувинской культуре словами *хеймер* или *хеймерек* (уменьшительно-ласкательная форма) обращаются родители к своим младшим детям. Так они выражали свою любовь, ласку. Такое отношение к своей возлюбленной обнаруживается в текстах песен. Например: *Хеймер-карам ийи караа / Кежээ чырааң шолбан-на ийин. / Хенчеленген кежегезин / Кезек черниң пөжү-ле ийин* (из базы данных тувинских народных песен Центра тувинской культуры). – ‘Два глаза моей возлюбленной, / Как яркая Венера ночью. / Выросшие ее волосы / Похожи на кедры’.

Чындыр-кара – ‘милая, любимая’ (букв.: *чындыр* – ‘шелк’, *кара* – ‘любимая’). *Чындыр* передаёт значение ‘шелк’ [10, с. 557]. Шелк по качеству, как правило, бывает очень мягким и нежным. Также в древней Туве шелк являлся дорогим удовольствием, соответственно, имел большую ценность. Так, словом *чындыр-карам* называли любимого человека, указывая на его исключительность и ценность. Например: *Чындыңнадыр базып орар / Чыраа-Доруг – мээң аъдым. / Чылар-чылбас чаңнап орар / Чындыр-кара – мээң эжим* [3, с. 319]. – ‘Гарцуя ступающая / Чыраа-Доруг – мой конь. / Медлительная, со спокойном нравом, / Ласковая – подруга моя’.

Отмечаем, что указанные слова встречаются также в тувинских припевках, обозначая любимого человека. Кроме этих слов, в припевках еще встречаются *анай-карам* и *хөлчүң-карам*.

Анай-кара=м – ‘моя возлюбленная’ (букв.: анай – ‘козленок’, кара – ‘любимая’). Во всех тувинских словарях *анай* передает значение ‘козленок (до года) ’ [19, с. 114], ‘козленок (обычно до года)’ [9, с. 59], ’детеныш домашней или горной козы, козленок’ [14, с. 130]. Компонент *анай* в составе сложного слова *анай-кара* передает значение ‘любимый человек; любимый’ [14, с. 130].

В тувинском языке у *анай* существует также значение ‘с малых лет, с раннего возраста’, которое используется в тех случаях, когда оба человека знакомы друг с другом с детства и продолжают иметь близкие отношения до зрелого возраста. Так, с *анай-кара* в текстах музыкального фольклора называют любимого человека, знающего с малых лет, с детского возраста: *Алаак, шыктың эртинези –/ Аңгыр кушту хоюспаңар. / Ал-ла-боттуң изиг чүрээ – / Анай-карам аттынмаңар* [3, с. 260]. – ‘Драгоценность полян и лугов / Турпана птицу не спугните. / Являющуюся моим горячим сердцем / Любимую мою не браните’.

Хөлчүң-кара=м – ‘моя возлюбленная, милая’ (букв.: *хөлчүң* – не переводится, *кара* ‘любимая’). Здесь первый компонент хөлчүң в тувинском языке отдельно не употребляется. Скорее всего, *хөлчүң* образован от *хөлчок* ‘очень, сильно, весьма’ [9, с. 490], где *хөлчок* в потоке речи был преобразован в *хөлчүң*: *Хөр-ле тайгам оъдун кескен / Көк-ле-борам семирээн боор. / Хөрек, чүрээн дакпыжадыр / Хөлчүң-Карам сагынган боор* [3, с. 320]. – ‘На травах Хор-Тайги моей нагулявшись, / Конь мой Кок-Бора потучнел, наверное. / В груди на сердце тяжело [у нее] / Возлюбленная моя соскучилась, наверное’.

Помимо указанных сложных слов *кара* в тувинских припевках встречается в составе словосочетаний, которые являются свободными, обозначающими качества характера: *тенек карам* – ‘моя любимая баловница’, *баштак карам* – ‘моя любимая шутница’, *суг-ла карам* – ‘моя словоохотливая любимая’, *эрге карам* – ‘моя ласковая любимая’; физические данные: *чиңге карам* – ‘моя тонкая любимая’, *чараш карам* – ‘моря прекрасная любимая’, *борбак карам* – ‘моя круглая любимая’, *биче карам* – ‘моя маленькая любимая’.

Слова *чогум, кап-ла*, употребляющиеся в составе словосочетаний с *кара,* используются в значении ‘очень’: *чогум карам* – ‘моя настоящая любимая’, *кап-ла карам* – ‘моя любимая-прелюбимая’. В текстах народных песен также можем встретить некоторых указанных выражений, которых мы рассмотрим в табличной форме.

Таблица 1

Употребление кара в текстах народных песен и припевок

Кара	Припевки	Народные песни
В составе сложных слов		
Ортун-кара (букв.: *ортун* – ‘средняя’, *кара* – ‘черная’)	+	+
Дунда-кара (букв.: *дунда* – ‘черная’, *кара* – ‘черная’)	+	+
Анай-кара (букв.: *анай* – ‘козленок’, *кара* – ‘черная’)	+	–
Дозур-кара (букв.: *дозур* – ‘блестящая’, *кара* – ‘черная’)	+	+
Кускун-кара (букв.: *кускун* – ‘ворон’, *кара* – ‘черная’)	+	+
Хөлчүң-кара (букв.: *хөлчүң* – ‘слишком’, *кара* – ‘черная’)	+	–
В составе устойчивых выражений		
Кап-ла кара (букв.: *кап* – частичная редупликация основы *кара* – ‘черная-пречерная’)	+	+
Суг-ла кара (букв.: *суг* – ‘вода’, *кара* – ‘черная’)	+	–
Тенек кара (букв.: *тенек* – ‘баловница’, *кара* – ‘черная’)	+	–
Баштак кара (букв.: *баштак* – ‘шутливая’, *кара* – ‘черная’)	+	+
Эрге кара (букв.: *эрге* – ‘ласковая’, *кара* – ‘черная’)	+	+
Чиңге кара (букв.: *чиңге* – ‘тонкая’, *кара* – ‘черная’)	+	+
Чараш кара (букв.: *чараш* – ‘красивая’, *кара* – ‘черная’)	+	+
Борбак кара (букв.: *борбак* – ‘круглая’, *кара* – ‘черная’)	+	–
Биче кара (букв.: *биче* – ‘маленькая’, *кара* – ‘черная’)	+	–

Примечание: «+» указывает на наличие в текстах; «–» – на отсутствие в текстах

Данные в таблице показывают, что *кара* наиболее активно встречается в текстах припевок, чем народных песен. Это еще раз подтверждает, что припевки по сравнению с песнями носят импровизационный характер. В импровизации припевок отражается традиционное мышление народа, в котором выражается в свободной форме эмоциональное состояние лирического героя. Несмотря на свой импровизационный характер, в текстах припевок употребляются устойчивые слова и выражения, которые передаются из поколения в поколение.

Таким образом, в тувинских народных песнях и припевках идеальный портрет любимой девушки вырисовывается с помощью *кара* с семантикой ‘любимая’ и слов, имеющих значения ‘словоохотливая’, ‘шутливая’, ‘веселая, озорная’.

Библиографический список

1. Аксенов А.Н. *Тувинская народная музыка*. Москва: Музыка, 1964.
2. Кыргыс З.К. *Песенная культура тувинского народа*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1992.
3. Кыргыс З.К. *Тувинские народные песни и обрядовая поэзия*. Новосибирск: Наука, 2015.
4. Сузукей В.Ю. *Музыкальная культура Тувы в XX столетии*. Москва: Издательский Дом «Композитор», 2007.
5. Монгуш А.Д.-Б. *Тувинский песенный фольклор: ладозвукорядный аспект*. Абакан: ООО «Кооператив «Журналист», 2013.
6. Тирон Е.Л. *Песни тувинцев-тоджинцев: жанры ыр и кожамык в конце XX столетия*. Новосибирск: Наука, 2018.
7. Вайнштейн С.И. *Мир кочевников Центра Азии*. Москва: Наука, 1991.
8. Курбатский Г.Н. *Тувинцы в своем фольклоре: Историко-этнографические аспекты тувинского фольклора*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2001.
9. *Тувинско-русский словарь*. Москва, 1968.

10. *Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2011; Т. 2.
11. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2004; Т. 3.
12. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков*. Лексика. Москва: Наука, 2001.
13. Мунзук М.М., Мунзук К.Н. *Тыва улустун ырлары*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1959.
14. *Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2003; Т. 1
15. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2002; Т. 2.
16. *Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на буквы «В», «Г» и «Д»*. Москва: Наука, 1980; Т. 3.
17. *Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские лексические основы на букву «Қ»*. Москва, 2000; Т. 5, Выпуск 2.
18. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2008; Т. 4.
19. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2001; Т. 1.

References

1. Aksenov A.N. *Tuvinskaya narodnaya muzyka*. Moskva: Muzyka, 1964.
2. Kyrgys Z.K. *Pesennaya kul'tura tuvinskogo naroda*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1992.
3. Kyrgys Z.K. *Tuvinskie narodnye pesni i obryadovaya po`eziya*. Novosibirsk: Nauka, 2015.
4. Suzukej V.Yu. *Muzykal'naya kul'tura Tuvy v HH stoletii.* Moskva: Izdatel'skij Dom «Kompozitor», 2007.
5. Mongush A.D.-B. *Tuvinskij pesennyj fol'klor: ladozvukoryadnyj aspekt*. Abakan: OOO «Kooperativ «Zhurnalist», 2013.
6. Tiron E.L. *Pesni tuvincev-todzhincev: zhanry yr i kozhamyk v konce XX stoletiya*. Novosibirsk: Nauka, 2018.
7. Vajnshtejn S.I. *Mir kochevnikov Centra Azii*. Moskva: Nauka, 1991.
8. Kurbatskij G.N. *Tuvincy v svoem fol'klore: Istoriko-`etnograficheskie aspekty tuvinskogo fol'klora*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2001.
9. *Tuvinsko-russkij slovar'*. Moskva, 1968.
10. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2011; T. 2.
11. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2004; T. 3.
12. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov*. Leksika. Moskva: Nauka, 2001.
13. Munzuk M.M., Munzuk K.N. *Tyva ulustun yrlary*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1959.
14. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2003; T. 1
15. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2002; T. 2.
16. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov. Obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvy «V», «G» i «D»*. Moskva: Nauka, 1980; T. 3.
17. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov. Obschetyurkskie i mezhtyurkskie leksicheskie osnovy na bukvu «Q»*. Moskva, 2000; T. 5, Vypusk 2.
18. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2008; T. 4.
19. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2001; T. 1.

Статья поступила в редакцию 18.05.20

УДК 81-119:004.9 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00606

***Kuchina S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: svkuchina@yandex.ru*

ELECTRONIC LITERARY TEXT ANALISYS: COMMUNICATIVE AND FUNCTIONAL ASPECT. The article is dedicated to verbal components analysis of electronic literary texts in the aspect of the implementation of the reproductive and informative register. Electronic literary text is a complex poly-code object of the electronic environment, in which verbal and non-verbal data are combined into a system of interrelated components. The communicative and functional approach to the analysis of verbal components of an electronic literary text provides an optimal technique for identifying the author's communicative strategy, which selects verbal means, their forms and combinations that determine the ideological and content concept of the work. The research uses general scientific methods of observation and description in combination with the method of comparative analysis of language material. The research materials are electronic literary texts based on Adobe Flash and HTML. The register technique allows to set a compositional unit of text, the minimum volume of which equals a single predicative unit. As a result of the research, the author comes to the conclusion that the basic principles of analyzing the verbal components of an electronic literary text are: setting the minimum verbal units on each tab of the work; determining the register blocks that are implemented on their basis; identifying ways to combine speech segments that express different meanings; understanding the ideological and thematic content of a verbal unit in the aspect of the author's idea.

Key words: **electronic literary text, register, verbal elements, fictional world, chronotope.**

***С.А. Кучина,** канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: svkuchina@yandex.ru*

АНАЛИЗ ВЕРБАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ЭЛЕКТРОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ: КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена анализу вербальных компонентов электронных художественных текстов в аспекте реализации репродуктивного и информативного регистра. Электронный художественный текст представляет собой комплексный поликодовый объект электронной среды, в котором вербальные и невербальные данные объединены в систему взаимосвязанных компонентов. Коммуникативно-функциональный подход к анализу вербальных компонентов электронного художественного текста обеспечивает оптимальную технику выявления коммуникативной стратегии автора, осуществляющего отбор вербальных средств и формирование их комбинаций, определяющих идейно-содержательную концепцию произведения. В исследовании используются общенаучные методы наблюдения и описания в сочетании с методом сравнительного анализа языкового материала. Материалами исследования являются электронные художественные тексты на основе Adobe Flash и HTML. Регистровая техника позволяет установить композиционную единицу текста, минимальный объем которой совпадает с границами одной предикативной единицы. В результате исследования автор приходит к выводам о том, что основные принципы анализа вербальных компонентов электронного художественного текста выключают установление минимальных вербальных единиц на каждой вкладке произведения; определение регистровых блоков, реализуемых на их основе; выявление способов комбинаций речевых отрезков, выражающих различные значения; осмысление идейно-тематического содержания вербальной единицы в аспекте авторского замысла.

Ключевые слова: **электронный художественный текст, регистр, вербальные элементы, фикциональный мир, хронотоп.**

Феномен электронного художественного текста в исследовательской практике стали обсуждать сравнительно недавно, в конце XX – начале XXI вв. В этот период в зарубежных исследованиях сформировалась отдельная исследовательская область – цифровые гуманитарные науки – Digital Humanities, в рамках которой проводятся комплексные исследования по изучению цифровых артефактов (электронных художественных текстов, игр, инсталляций и пр.), формируются исследовательские группы и проекты по изучению электронной литературы, создаются отдельные направления обучения и целые факультеты.

Н. Уордрип-Фруин относит электронный художественный текст к текстам, которые не только создаются в условиях электронной среды, но и требуют для своего представление и хранения одно из устройств передачи электронных данных (ноутбук, компьютер, мобильный телефон, игровую приставку или любое другое электронное устройство) [1]. Согласно Дж. Зуэрну компьютерная обработка текста в электронной литературе имеет значение не только для определения специфики самого артефакта, но и для актуализации основных свойств художественного текста [2].

Определённый вклад в изучение и формирование понятия электронного текста был сделан в русскоязычных исследованиях. Так, рассматривая электронный текст с точки зрения интертекстуальности и интерсемиотичености, Ю.В. Балакина приходит к выводу о том, что электронный текст – это «текст, продуцированный с помощью какого-либо электронного носителя информации (компьютера, телефона, планшета) и совмещающий в себе в той или иной степени черты устной и письменной речи» [3, с. 18]. Под совмещением «устной и письменной речи» понимается сочетание и реализация свойств и функций, характерных как для устного (диалогичность, спонтанность, ролевой обмен участников продуцент-реципиент и т.д.), так и для письменного дискурса (опосредованность коммуникации, которая для письменного текста предполагает использование бумажных носителей данных, а для электронного – наличие электронных носителей данных или электронной коммуникативной среды, в которой коммуникация осуществляется по схеме «продуцент – машина – текст – машина – реципиент [3, с. 18]).

М. Эпштейн, рассуждая о новом формате текста, вводит термин «текстоника» (комбинация слов «текст» и «электроника»), под которым понимает «отрасль филологии, занимающуюся изучением и организацией электронных текстов» [4]. Анализируя электронный текст, исследователь склоняется к размыванию границ текстовой идентичности и превращению данного феномена в текстоид (textoid, греч. oid наподобие от eidos, образ) или диги-текст (термин, который объединяет два понятия – digital/цифровой и text/текст). Электронный текст, по мнению М. Эпштейна, ближе по своим типологическим характеристикам к высказыванию, которое, вслед за М. Бахтиным, он противопоставляет тексту и понимает как «единицу новой сферы», не поддающуюся определению терминами и методами лингвистики (и шире – семиотики), не существующую изолированно, а предполагающую предшествующие и следующие за ним «звенья цепи» [5, с. 339 – 340].

В рамках изучения компьютерно-опосредованной коммуникации Л.Ю. Щипицина формулирует определение текста в электронной среде, который представляет собой «результат компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК), сложное семиотическое произведение, имеющее определенную прагматическую установку, обусловливающую функциональную, содержательную и структурную целостность этого произведения, объективированного в виде электронного документа и состоящего из относительно законченных текстовых блоков» [6, с. 18]. Л.Ю. Щипицина отмечает, что текстограмматические категории членимости, связности, целостности и завершенности в новых коммуникативных условиях электронной среды приобретают относительный характер и выстраиваются на основе ассоциативной связи.

При создании электронного художественного текста должны быть соблюдены условия и принципы внутренней организации художественного произведения, отражающие основные параметры и возможности электронно-информационной среды: нелинейность, мультимодальность (интеграция в произведение элементов разных семиотических систем: аудио, видео, анимация, графика), интерактивность (свойство, которое в большей степени ориентировано на взаимодействие с реципиентом, а также на активное участие читателя в процессе восприятия электронного художественного текста), перформативность (свойство, опирающееся на технологические возможности новых медиа, способность выполнять те или иные команды и менять параметры электронного текста за счет автономной работы программного алгоритма), иммерсивность/погруженность (возможность для реципиента буквально оказаться внутри художественного мира/fiction world посредством погружения в виртуальную реальность/VR/Virtual Reality электронного произведения).

Под электронным художественным текстом мы понимаем единую систему вербальных (языковых единиц) и невербальных (графика, видео, аудио, анимация, программный код) компонентов, объединенных определенной коммуникативно-прагматической установкой автора, реализуемой только в условиях электронной среды (глобальной сети Интернет или автономных носителей электронных данных).

Вербальные элементы электронного художественного текста играют одну из ведущих ролей в формировании семантики электронного произведения. Важной задачей лингвистической теории электронного текста, к сожалению, пока не решенной, является определение механизмов анализа коммуникативной стратегии автора при отборе вербальных средств и формировании их комбинаций (различных кластеров с участием невербальных компонентов), определяющих идейно-содержательную концепцию произведения.

На наш взгляд, наиболее продуктивная стратегия в этом направлении может быть выработана на основе коммуникативно-функционального подхода, поскольку он предполагает не только комплексный анализ всей языковой системы (грамматика, лексика, синтаксис), но и анализ конкретных текстов в качестве реализации языковой системы. Одну из важнейших ролей в этом анализе играет определение коммуникативного регистра текста, выявляющего позицию говорящего (автора/нарратора/лирического героя и проч.) и его роль в тексте.

Согласно Г.А. Золотовой под коммуникативными регистрами понимаются «однородные структурно-композиционные формы речи, объединенные внутри и противопоставленные друг другу по способу восприятия или познания мира (и соответственно по типу ментального процесса), по категориальному характеру воспринимаемых явлений и по коммуникативным интенциям говорящего» [7, с. 29].

Понятие коммуникативного регистра было разработано и в системно-функциональной грамматике М.К. Халлидея, где ситуативная и лингвистическая часть регистра были представлены через взаимообусловленные признаки. С точки зрения ученого, регистр определяется через коммуникативное событие (field), способ функционирования текста в коммуникации (mode) и участников коммуникации (tenor). Таким образом, регистр представляет собой корреляцию значений коммуникативного события, способа функционирования текста и участников коммуникации, которая ассоциируется с тем или иным типом ситуаций [8].

Выявление языковых признаков и системных отношений коммуникативных регистров позволяет, по мнению М.Ю. Сидоровой, определить композиционную единицу текста (композитив), которая обладает рядом преимуществ перед другими единицами организации текста (большими, чем предложение). Так, при «выделении регистров соблюдается уровень абстракции, релевантный с точки зрения а) системы языка и ее реализации; б) взаимообусловленности докоммуникативных единиц, предложения и текста; в) соотношения формы, значения и функции. Наконец, синтаксическая композиция текста, «выстраиваемая» лингвистом из регистровых блоков, соотносится с литературоведческими аспектами устройства текста (прежде всего это жанр, сюжет и система персонажей)» [9].

Для анализа электронных художественных текстов регистровая техника удобна и продуктивна не только для определения прагматической установки автора произведения, через которую можно выйти на более глубинный, идейный уровень произведения, но и для снятия вопроса об объеме вербальной единицы, выступающей в электронном художественном тексте в качестве отдельной базовой единицы. В коммуникативной грамматике Г.А. Золотовой говорится о том, что минимальный объем единицы того или иного коммуникативного регистра совпадает с границами одной предикативной единицы. Таким образом, регистровые блоки могут быть созданы разными по объему предикативными единицами (самостоятельное предложение, имплицитно-предикативная часть полипредикативного предикативного предложения и проч.). Так, например, фраза «Adieu mon amour» в одном из фрагментов электронного художественного текста О. Ормстада «When» [10] будет являться отдельной базовой единицей, представляющий реактивный регистр в качестве конвенциональной формулы, произносимой при расставании с возлюбленным/возлюбленной (рис. 1).



Рис. 1. Фрагмент электронного художественного текста «When» [10]

Данный фрагмент является полноценной базовой вербальной единицей электронного художественного текста «When», несмотря на относительно небольшой объем (предикатив – *adieu* и форму обращения – *mon amour*), в нем можно выделить все необходимые для структуры композитива составляющие: единая форма (в данном случае она определяется не только формой лексических единиц и их синтаксическими связями, но и графической формой предложения, его цветовым/шрифтовым выделением и спецификой его расположения на вкладке произведения), которая наполнена семантикой (прощание) и наделена автором специфической функцией внутри электронного нарратива. За счет соотнесения вербальной единицы с графическим элементом (изображение старых, разрушенных авто в лесу) происходит перенос акцента прощания с отношений ‘человек – человек’ на ‘человек – неодушевленный объект’. Автору удается показать, что неодушевленные объекты могут вызывать у людей очень сильную привязанность, и расставание с ними связано с высоким эмоциональным напряжением.

При этом вербальные единицы электронного текста могут быть представлены и более крупными фрагментами, реализующими тот или иной коммуникативный регистр, «гомогенные по регистровой принадлежности предикативные единицы создают регистровые блоки разного объема. Эти блоки при взаимодействии с блоками других регистров и формируют структуру текста. Эти же блоки служат единицами членения при аналитическом рассмотрении текста. Если тип текста предполагает однородность регистрового решения, размер гомогенных блоков вырастает до целого текста, поддающегося внутри иным структурно-смысловым членениям» [7, с. 34].

Использование техники коммуникативных регистров для сегментирования вербальных компонентов электронного художественного текста позволяет выя-

вить отдельные вербальные единицы электронного художественного текста, в рамках которых структурно-композиционные формы речи объединены по способу восприятия и познания мира.

В тех случаях, когда вербальный компонент электронного художественного текста представлен объемным гомогенным блоком того или иного коммуникативного регистра, членение его на отдельные базовые элементы будет опираться и на другие, содержательные и/или паралингвистические признаки:

1. Тема (фрагмент в определенном коммуникативном регистре предполагает заданную тематическую направленность, которая в рамках этого фрагмента получает исчерпывающую характеристику. Например, для репродуктивно-описательного регистра описание той или иной детали или героя фикционального мира, для информативного регистра – передача состояния героя вербальными средствами и т.п.).

2. Локальный признак: базовая единица расположена в рамках одной вкладки электронного художественного текста.

3. Фрагмент имеет законченной графическое формление (единый тип шрифта, размер, цвет);

С определением коммуникативного регистра текста неразрывно связано понятие текстового времени, которое не является линейным и однонаправленным, а представляет собой, согласно концепции Г.А. Золотовой, взаимодействие трех темпоральных осей координат:

T_1 – календарное, однонаправленное и необратимое время, связанное с физической категории времени и ее гносеологически-когнитивном представлением в сознании человека.

T_2 – время событий, представленных в тексте, которые могут не совпадать с хронологической осью, но при этом одним из обязательных условий построения текста является соблюдение релятивных, таксисных связей всех предикатов текста.

T_3 – перцептивное время, выражающее позицию говорящего (реальную или мысленную) во времени и в пространстве по отношению к событиям в тексте [7, с. 23].

Текстовое время отражает характер восприятия событий в фикциональном мире, который также может быть отождествлен с нарративной перспективой или фокализацией. В отличие от нехудожественных текстов в фикциональных нарратор имеет возможность принимать различные перцептивные точки зрения, воспринимать мир глазами персонажа (в том числе неодушевленного предмета, животного и проч.), соответственно менять не только языковую и идеологическую, но и пространственно-временную точку зрения.

Типология коммуникативных регистров представляет собой способ текстового моделирования действительности на основе функциональной группировки средств языковой системы и принципов построения текста (пространственно-временная позиция нарратора, способ познания мира, динамическое/статическое изображение действительности). С помощью регистровой техники Г.А. Золотова выделяет пять коммуникативных регистров: репродуктивный, информативный, генеритивный, волюнтивный и реактивный.

Рассмотрим подробнее реализацию репродуктивного и информативного регистра в электронных художественных текстах. В репродуктивном регистре для говорящего характерно нахождение в хронотопе происходящего (описываемого), субъект речи воспроизводит сенсорно наблюдаемую действительность с помощью описания последовательности действий или сменяемых состояний [7].

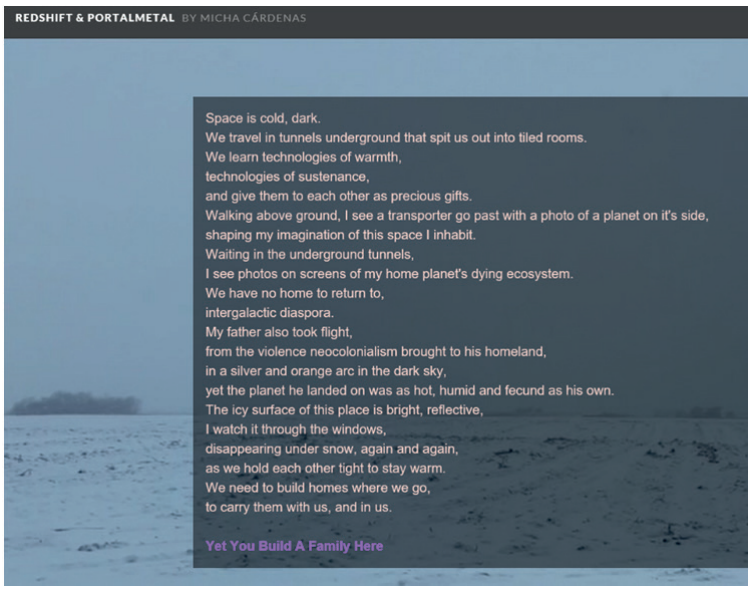


Рис. 2. Фрагмент электронного художественного текста «Redshift and Portalmetal» [11]

Так, в электронном художественном тексте «Redshift and Portalmetal» [11] репродуктивный регистр представлен в нескольких фрагментах, в частности во вкладке «Living on the Ice Planet» (рис. 2).

Заголовок текста располагается на предыдущей вкладке, где в финальной строке слова заголовка выделены HTML разметкой по типу гиперссылки. Заголовок и последующий текст представляют собой интеграцию базовых единиц по семантическому признаку. Повествование в данном фрагменте ведется в репродуктивном регистре, на что указывают:

1. Высокий уровень детализации, формирующий перцептивное поле внутритекстового субъекта-наблюдателя (героиня, от лица которой ведется повествования, детально описывает планету, наблюдение словно сопровождают движение взгляда персонажа):

Space is cold, dark/ 'космос холодный и темный'; in tunnels underground that spit us out into tiled rooms/ 'в подземных туннелях, которые выплевывают нас в кафельные комнаты'; on screens of my home planet's dying ecosystem/ 'на экранах умирающей экосистемы моей родной планеты'; icy surface of this place is bright, reflective/ 'ледяная поверхность этого места яркая, отражающая свет'; I watch it through the windows/ 'Я наблюдаю это через окно' [11] – здесь и далее перевод наш – *С.К.*

2. Актуальное время предиката совпадает с сенсорно воспринимаемой информацией, оси T_2 и T_3 совпадают (герой описывает то, что видит в момент прибытия на новую планету):

I see a transporter go past with a photo/ Я вижу, как транспортер с фотографией; I see photos on screens of my home planet's dying ecosystem/ Я вижу на экранах фотографии умирающей экосистемы моей родной планеты; I watch it through the windows/ Я наблюдаю это через окно [Cardenas].

3. Используемые в тексте личные местоимения (в ед. и мн. ч.) предполагают непосредственное участие наблюдателя в диегезисе:

We travel in tunnels underground/ 'Мы путешествуем по подземным туннелям'; We learn technologies of warmth/ 'Мы изучаем технологии тепла'; We have no home to return to/ 'Нам некуда возвращаться домой'; We need to build homes where we go/ 'Нам нужно строить дома там, куда мы идем' [11].

Данный фрагмент представляет собой комбинацию/монтаж регистровых блоков, где соединяются действия персонажей, выраженные аористивными глаголами и двигающие сюжет (*took flight; landed*) – репродуктивно-повествовательный регистр, а также увиденное глазами героя/наблюдение над фиктивной действительностью, выраженное имперфектными глаголами (*travel; learn; see; watch*) и полупредикативными формами – причастными оборотами (*walking above ground* и *waiting in the underground tunnels*) – репродуктивно-описательный регистр.

В поэтических текстах, написанных верлибром, отсутствие рифмы условно компенсируется четкой ритмической конструкцией, находящей свое выражение в повторении определенных структурно-семантических сочетаний. Так, например, имперфектные глаголы в первом предложении *We travel in tunnels underground that spit us out into tiled rooms/ We learn technologies of warmth/ 'Мы путешествуем по подземным туннелям, которые выплевывают нас в кафельные комнаты/ мы изучаем технологии тепла'* содержат повторяющуюся конструкцию «личное местоимение во множественном числе We + глагол в настоящем времени категории Simple», которая передает семантику регулярного, повторяющегося действия. Отсутствие динамики усиливается следующими строками произведения: *Walking above ground, I see a transporter go past with a photo of a planet on it's side, shaping my imagination of this space I inhabit/Waiting in the underground tunnels, I see photos on screens of my home planet's dying ecosystem*, где полупредикативные формы (причастные обороты от глаголов «walk» и «wait») в сочетании с глаголом перцептивного восприятия «see» закрепляет ощущение статичной, мало меняющейся картины перед глазами героев произведения и переданной через восприятие Рои, центрального действующего лица «Redshift and Portalmetal». Последующее через две строки предложение с глаголами в прошедшем времени категории Simple передает аористивную семантику через описываемую последовательность однократных действий (*took flight – 'полетел'/ landed – 'приземлился'*). Это контрастирующее (с предыдущим и последующим контекстом) за счет свой динамики предложение, наш взгляд, использовано автором неслучайно. Оно еще больше подчеркивает статичность окружающей героев действительности, холод и недружелюбную атмосферу принимающей планеты. Контраст подкрепляется и семантикой атрибутивных форм. В репродуктивно-повествовательном регистре используются прилагательные со значением 'теплый', 'плодородный', 'влажный': *hot, humid and fecund*. В репродуктивно-описательном сегменте прилагательные и существительные имеют противоположные значения, которые подчеркивают «замерзшее» состояние новой планеты: *icy, snow, reflective*.

Во вкладке с данным вербальным фрагментом «Redshift and Portalmetal» фоновое изображение будет являться частью семантического кластера «вербальная единица/текст – динамическое изображение/фон». Динамическое изображение представлено

картиной зимнего пейзажа: заснеженное поле обрамляет виднеющийся вдалеке лес. Сумрак и скудность освещения не позволяют, однако, определить время суток, т.к. действие происходит на неизвестной планете и, возможно, течение времени там имеет иной характер в отличие от привычных циклов земного времени. Скудная динамика фонового изображения (пролетают мелкие хлопья снега, зимний пейзаж чуть подрагивает в морозной дымке) редуплицирует вербально выраженный пейзаж визуальными средствами, что усиливает семантику отчуждения и страха людей, их неуютные ощущения от визита на данную планету, встретившую их холодом и отсутствием пригодных условий для проживания.

Информативный регистр предполагает сообщение о фактах, событиях, свойствах, поднимающиеся над наблюдаемым в данный момент, отвлеченные от конкретной действительности единичного процесса, не прикрепленные к единому с перцептором хронотопу [7, с. 29]. Говорящий сообщает об известной ему информации как некоем знании, которое он/она получил в результате наблюдения, опыта и т.п. В отличие от репродуктивного регистра для информативного характерен:

1. Низкий уровень детализации, нарратор не передает детали описываемого предмета, а говорит об общем впечатлении о нем, транслирует известную информацию или делает предположение. Так, например, в электронном художественном тексте «Like stars in a clear night sky» [12] нарратор описывает некую планету, избегая конкретных деталей ландшафта. Исключением может послужить первое предложение фрагмента: *It was a strange land, with many roads and few destinations / 'Это была странная земля, на которой было мало дорог, но много мест назначения, куда приходилось добираться'* [12]. Присутствующие в тексте детали специфицируют картину фикциональной действительности с точки зрения ее внутреннего устройства, правил, регламентирующих проживание людей, населяющих эту планету: *There were signs everywhere, instructing people to do this, prohibiting people from doing that, but mostly people did as they pleased / 'Повсюду были знаки, указывающие людям делать это, запрещающие им делать то, но в основном люди делали то, что им нравилось'* [12]. Очевидно, что подобная детализация передает характер осведомленности, знание повествующего сознания о торжествующих в повествуемом мире порядках и происходящих событиях.

2. Неактуальное время предиката (линия T_2 и T_3 несовпадают), нарратор находится вне временной линии событий, описываемых в тексте. Так, в описываемом фрагменте «Like stars in a clear night sky» времени событий подчеркивается с помощью видовременной формы глаголов Past Simple, использующейся для описания простого или регулярно повторяющегося действия в прошлом. В английском языке для предикатов этой категории, как правило, характерно использование обстоятельств времени с точным указанием времени события в прошлом (yesterday, two days ago, in 1981). Однако в «Like stars in a clear night sky» нарратор нарушает это правило и в тексте не используются обстоятельства времени, что не является в полной мере грамматической ошибкой, а используется в качестве приема и еще больше подчеркивает, что действие не имеет никаких связей с настоящим, повторялось несколько раз в прошлом (*It was a strange land/ это была странная земля; there were signs everywhere / там были знаки везде; people did as they pleased / 'люди поступали как им заблагорассудится; people who broke the rules / люди, которые нарушали правила'* [12]). В следующем абзаце время глагола меняется на настоящее Present Simple, однако без прямой отсылки к моменту речи, что передает общее состояние планеты (*But the land cannot forget / 'Но земля не может забыть'; Everywhere are sad traces of its history/ 'Повсюду следы ее печальной истории'; The land grieves and waits / 'Земля скорбит и ждет'* [12]).

3. Описываемое с помощью имперфектных предикатов состоянии планеты опирается на ментальный способ восприятия действительности, говорящий транслирует наблюдения и выводы, к которым он приходит в результате собственного опыта. Эта стратегия усиливает в последней части фрагмента, которая имеет форму вопроса-ответа: *What does it wait for? For someone to listen, to recognize its voice, to hear its history. But it also waits for its eventual rebirth. It will happen sooner or later* [12]. Нарратор задает вопрос, тревожащий всех персонажей (Чего ждет планета?), что усиливает трагическую доминанту повествования. Ответ на него подчеркивает всеведущую позицию повествующего сознания.

Вербальный компонент является «стержневым» в структуре электронного художественного текста. Его анализ задает основной спектр тактических механизмов, позволяющих выявить принципы интеграции всех поликодовых компонентов. На наш взгляд, основную роль в этом анализе играет определение коммуникативного регистра текста (по Г.А. Золотовой), выявляющего позицию говорящего (автора/нарратора/лирического героя) и его роль в тексте. Регистровая техника "закрывает" один из важнейших вопросов по структуре вербального элемента электронного художественного текста – объем минимальной единицы, которая в рамках данной теории определяется границами одной предикативной единицы, способной выступать в качестве самостоятельного регистрового блока. Более того, регистровая техника обеспечивает «выход» на глубинный, идейный уровень, позволяя приоткрыть занавес над авторским замыслом произведения.

Библиографический список

1. Wardrip-Fruin N. *Five elements of digital literature*. Available at: https://games.soe.ucsc.edu/sites/default/files/nwf-BC5-FiveElementsOfDigitalLiterature.pdf
2. Zuern J. Figures in the Interface: Comparative Methods in the Study of Digital Literature. *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching*. Bielfeld: Trancript Verlag, 2010: 261 – 273.
3. Балакина Ю.В. Электронный текст: принципиально новый тип текста? *Вестник ВолГУ.* Серия 2: Языкознание. 2016; № 3:17 – 27.
4. Эпштейн М.Н. Текстоника. Введение в электронную филологию. *Слово.ру: Балтийский акцент*. 2019; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tekstonika-vvedenie-v-elektronnuyu-filologiyu
5. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
6. Щипицина Л.Ю. *Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка)*: Диссертация ... доктора филологических наук. Воронеж. 2010.
7. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. *Коммуникативная грамматика русского языка*. Под общей редакцией Г.А. Золотовой. Москва: Наука, 2004.
8. Halliday M.A.K., Hasan R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
9. Сидорова М.Ю. *Регистровая техника и «ожидания» читателя: к вопросу о взаимодействии лингвистических подходов при изучении художественного текста.* Available at: https://flatik.ru/registrovaya-tehnika-i-ojidaniya-chitatelya-k-voprosu-o-vzaimo
10. Ormstad O. When. *Electronic Literature Collection.* Cambridge, Massachusetts: Electronic Literature Organization, 2016. Available at: https://collection.eliterature.org/3/work.html?work=when
11. Cardenas M. Redshift and Portalmetal. *Electronic Literature Collection*. Cambridge, Massachusetts: Electronic Literature Organization, 2016. Available at: http://collection.eliterature.org/3/work.html?work=redshift-and-portalmetal
12. Ezzat Sh. Like stars in a clear night sky. *Electronic Literature Collection*. Cambridge, Massachusetts: Electronic Literature Organization, 2006. Available at: http://collection.eliterature.org/1/works/ezzat__like_stars_in_a_clear_night_sky.html

References

1. Wardrip-Fruin N. *Five elements of digital literature*. Available at: https://games.soe.ucsc.edu/sites/default/files/nwf-BC5-FiveElementsOfDigitalLiterature.pdf
2. Zuern J. Figures in the Interface: Comparative Methods in the Study of Digital Literature. *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching*. Bielfeld: Trancript Verlag, 2010: 261 – 273.
3. Balakina Yu.V. `Elektronnyj tekst: principial'no novyj tip teksta? *Vestnik VolGU*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2016; № 3:17 – 27.
4. `Epshtejn M.N. Tekstonika. Vvedenie v `elektronnuyu filologiyu. *Slovo.ru: Baltijskij akcent*. 2019; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tekstonika-vvedenie-v-elektronnuyu-filologiyu
5. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1979.
6. Schipicina L.Yu. *Kompleksnaya lingvisticheskaya harakteristika komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii (na materiale nemeckogo yazyka)*: Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Voronezh. 2010.
7. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka*. Pod obschej redakciej G.A. Zolotovoj. Moskva: Nauka, 2004.
8. Halliday M.A.K., Hasan R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
9. Sidorova M.Yu. *Registrovaya tehnika i «ozhidaniya» chitatelya: k voprosu o vzaimodejstvii lingvisticheskih podhodov pri izuchenii hudozhestvennogo teksta.* Available at: https://flatik.ru/registrovaya-tehnika-i-ojidaniya-chitatelya-k-voprosu-o-vzaimo
10. Ormstad O. When. *Electronic Literature Collection.* Cambridge, Massachusetts: Electronic Literature Organization, 2016. Available at: https://collection.eliterature.org/3/work.html?work=when
11. Cardenas M. Redshift and Portalmetal. *Electronic Literature Collection*. Cambridge, Massachusetts: Electronic Literature Organization, 2016. Available at: http://collection.eliterature.org/3/work.html?work=redshift-and-portalmetal
12. Ezzat Sh. Like stars in a clear night sky. *Electronic Literature Collection*. Cambridge, Massachusetts: Electronic Literature Organization, 2006. Available at: http://collection.eliterature.org/1/works/ezzat__like_stars_in_a_clear_night_sky.html

Статья поступила в редакцию 20.05.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00607

Li Yanyan, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: selina.li2007@yandex.ru*

PRECEDENT NAME AND ITS SECONDARY CONNOTATIONS (IN TEXTS OF MODERN RUSSIAN MEDIA). The article is about the precedent name – its secondary semantics in the modern Russian media. The precedent name as a result of semantic condensation of the precedent text and the precedent situation is closely connected with the cognitive base of the linguistic and cultural community. Although the precedent name itself is a result of fixing the proper name's stable associations (connotations) in the language, nevertheless, the study of the use of the precedent name makes it possible to find its semantic-pragmatic expansion tendency either by means of actualizing those latent fragments of the precedent name that are not covered by standard connotations (*Cinderella* – 'shoe'), or by means of reinterpreting it completely (*Susanin* – 'mercenary false conductor'). The purpose of this precedent name study is to detect its occasional connotations in Russian media texts, determine the range of its semantic-pragmatic variation and the decisive factors.

Key words: **proper noun, precedent name, precedent, connotation, Russian media.**

Ли Яньянь, *Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: selina.li2007@yandex.ru*

ПРЕЦЕДЕНТНОЕ ИМЯ И ЕГО ВТОРИЧНЫЕ КОННОТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ)

Статья посвящена такому вектору изучения прецедентного имени (ПИ), как его вторичная семантизация в текстах современных российских СМИ. Имя прецедентное как результат семантической конденсации прецедентного текста и прецедентной ситуации, имея сверхличный характер, находится в тесной связи с когнитивной базой лингвокультурного сообщества. Хотя само ПИ представляет собой результат закрепления в языке устойчивых ассоциаций (коннотаций) имени собственного (ИС), тем не менее изучение употребления ПИ позволяет говорить о тенденции к его семантико-прагматическому расширению либо за счет смысловой актуализации тех фрагментов стоящей за ПИ прецедентной ситуации, которые не охвачены стандартными коннотациями (*Золушка* – 'туфелька'), либо за счет ее полного переосмысления (*Сусанин* – 'корыстный лжепроводник'). Исследование поведения имен собственных, имеющих статус прецедентных, с целью обнаружения их окказиональных коннотаций в текстах СМИ позволяет определить как диапазон их семантико-прагматического варьирования, так и факторы, их обусловливающие.

Ключевые слова: имя **собственное; прецедентное имя; прецедентность; коннотация; российские СМИ**.

В ономастике спор об отсутствии или наличии значения у имени собственного (ИС) никогда не терял своей актуальности. Дж.Ст. Милл, С. Крипке, К. Доннелан, А. Гардинер и другие лингвисты считают, что ИС не имеет смысла, потому что оно никак не может быть связано с выражением стереотипных (постоянных) понятий, как это свойственно апеллятиву. Б. Рассел, А.В. Суперанская, А.Д. Шмелев, Н.В. Васильева, А. Нурен, М.Э. Рут и многие другие лингвисты считают, что имя собственное приобретает конкретное значение лишь в определенных условиях контекста: «Собственные имена в их обычном понимании являются отблеском субстанций» [1]. По мнению А.Д. Шмелева, ИС обладает речевым смыслом при помощи двух факторов: (1) «контекста вместе с ситуацией» и (2) «"мысленного досье" носителя ИС» [2, с. 46]. Ученый также отмечает, что в сфере собственных имен важно различать их «стандартный» и «нестандартный» типы употребления [2, с. 258]: нестандартное употребление ИС готовит базу для его вторичного, переносного значения.

Имя собственное представляет собой наиболее удобный и эффективный инструмент для выполнения функции индивидуализации объектов природы и социума. В наиболее общем виде ИС получает такое определение – «универсальная функционально-семантическая категория имен существительных, особый тип словесных знаков» [3]. С точки зрения М.М. Бахтина, имя собственное, ставшее символом, раскрывает отношение единичного или индивидуального к общему и, будучи частью человеческой истории, является культурным знаком социума и этноса [4]. Но символика имени собственного прочно стоит на закрепившихся за ним в культуре коннотациях.

Языковая специфика ИС определяется в лингвистике в противопоставлении его апеллятиву. Основная функция ИС – это индивидуализация объекта. В художественных текстах, как считают исследователи, ИС выполняет функцию создания иллюзии реальности ("иллюзионирующая" функция), которая наиболее ярко проявляется у исторических имен, а также функции характеризации, выделения и группировки персонажей, перспективации повествования, эстетическую и мифологическую функции [5]. Помимо этих функций, в определенных речевых условиях (контекстах) ИС также выполняет экспрессивную функцию, поскольку в нем есть все необходимые для этого прагматические компоненты [6].

По мнению А.В. Суперанской, большинство ИС «происходят в конечном результате от нарицательных, семантика их вторична и более сложна» [7], поскольку по отношению к апеллятиву речь идет преимущественно о чем-то более постоянном, в структуре объектов действительности это их видимые и/или реальные параметры, а когда речь идет о ИС, тогда его функция связана только с конкретным и уникальным явлением во всей совокупности его отличительных признаков.

Отличаясь от ИС главной функцией – быть средством идентификации класса объектов и вследствие этого – средством номинации единичного объекта этого класса, апеллятив (предметный субстантив) в речи амбивалентен: он выполняет как референтную функцию (в позиции глагольных актантов), так и нереферентную (в позиции предиката). Но и ИС не лишено амбивалентности. Как отмечает М. Кронгауз, ИС может употребляться экстенсионально и интенсионально [8], что доказывается и индивидуализирующей функцией ИС (*М.В. Ломоносов*), и его апеллятивацией – переходом ИС в разряд имен нарицательных как с сугубо номинативной функцией (*рентген*, *калашников*), так и с характеризующей (*хлестаковы*, *ломоносовы, печорины*).

Поскольку ИС обладает индивидуализирующей функцией, то можно обнаружить зону пересечения ИС и апеллятива, но только при условии, что апеллятив выполняет функцию обозначения конкретного, известного говорящему единичного предмета из класса (функция определенной референции). Однако сходство ИС и апеллятива этим не ограничивается: ИС, как и апеллятив, обладает коннотативным потенциалом, который у разных субстантивов оказывается востребованным культурой в разные периоды времени, например: *богатенький Буратино* – 'состоятельный человек', *Брут* – 'предатель'; *грабли* – 'мера опыта', *плинтус* – 'крайняя мера унижения человека'.

Отличие ИС от имени нарицательного обнаруживается не только в семантической сфере, но и в грамматике. ИС свойственна только форма единственного числа, но в некоторых случаях оно может иметь форму множественного числа, особенно в антропониме, тогда множественное число имеет особое значение: например, название членов семьи (*братья Карамазовы, сестры Федровы*) или при превращении антропонима в апеллятив (*буратины, золушки, онегины*) [9]. В основе перехода ИС в апеллятив лежат узаконенные, стандартные коннотации. Но, как отмечает А.А. Белецкий, различие между именами собственными и нарицательными состоит не в морфологии и не в семантике, а в их употреблении, использовании, в функции обоих лексических классов [10]. В языковой системе ИС выступает как номинативный знак, но в то же время имеет потенции реализации скрытых коннотативных значений прецедентной ситуации, активизация которых возникает в определенных условиях контекста. Диапазон семантико-прагматического варьирования слова, включая ИС, определяется и его семиотическим статусом (что стоит за словом во внеязыковой действительности), и характером его лексического значения, но вторичная семантизация происходит при определенных культурно-исторических условиях.

Коннотация, по широко цитируемому определению Ю.Д. Апресяна, – это «несущественные, но устойчивые признаки выражаемого ею понятия» [11]. Коннотативное значение, как известно, появляется только на основе денотативного, следовательно, если за ИС не стоит каких-либо социально значимых смыслов, то у него вообще нет возможности приобретения переносного значения, т.е. нет оснований стать прецедентным именем. После приобретения дополнительного значения (коннотации) ИС «начинает новую жизнь с иной судьбой» [12]. Применительно к ПИ можно сказать, что приращение смысла возникает у него за счет актуализации окказиональной коннотации, что и обусловливает его вторичную семантизацию.

Прецедентное имя как особая разновидность ИС постоянно привлекает внимание лингвистов (например, работы Е.С. Отина, В.И. Захаренка, Д.Б. Гудкова, В.В. Красных, Е.А. Нахимовой, Ю.Е. Прохорова и др.). ПИ является одним из видов традиционно выделяемых прецедентных феноменов (наряду с прецедентным текстом, прецедентной ситуацией, прецедентным высказыванием) [13]. Д.Б. Гудков считает, что прецедентное имя есть индивидуальное имя, которое связывается с прецедентным текстом или прецедентной ситуацией, которые пользуются популярностью среди людей, оно также представляет собой «имя-символ, указывающее на некоторую эталонную совокупность определенных качеств» [14]. В.В. Красных разделяет точку зрения Д.Б. Гудкова и отмечает, что ПИ апеллирует «не к собственно денотату (референту), а к набору дифференциальных признаков данного ПИ» [15].

ИС становится ПИ тогда, когда коннотации ИС воплощаются в речи. Прецедентное имя может указать на денотат, назвать предмет, оно служит означающим прецедентной ситуации и способом обращения к прецедентному тексту, поэтому ПИ является результатом семантической конденсации соответственного прецедентного текста или прецедентной ситуации. ПИ выделяется из прецедентного текста (*Дон Кихот, Тартюф, Фа Мулан* и др.), прецедентной ситуации (*Хатик, Ипполит, Иван Сусанин, Иуда* и др.).

ПИ отличается способностью функционирования в качестве символа [13, с. 84]. Прецедентное имя наряду с прецедентным высказыванием существуют в сознании своих носителей в виде инварианта восприятия и служат символами других феноменов [13, с. 88]. ПИ как слово-символ несет в себе достаточный объем информации для того, чтобы реализовать скрытый смысл, вложенный в него говорящим. В именах прецедентных сохраняются коннотации (например, *Белоснежка* – ‘красота’ и ‘доброта’, *Баба-Яга* – ‘странность’ и ‘зло’, *Брут* – ‘предательство’), которые активизируются в контекстах.

В текстах СМИ нередко встречаются имена собственные из известных художественных произведений, которые воплощают коннотации через прецедентные текстовые реминисценции. Рассмотрим примеры: 1. *Каким будет новорусский* ***Акакий Акакиевич,*** *и какую пищу для ума он может предложить.* (ЛГ. 20.05.2009). 2. *Когда молодежь выбирает путь госслужащего, такого* ***акакия акакиевича****, возникает вопрос – почему? Платят хорошо? Нет.* (Комсомольская правда, 14.07.2011). Акакий Башмачкин – это герой повести Н.В. Гоголя «Шинель». В данном примере ИС *Акакий Акакиевич* обозначает чиновника, который, переписывая бумаги, мало зарабатывает, как и герой гоголевского произведения. Приращение смысла этого имени базируется на исходном тексте (прецедентном) и гоголевском сюжете: Акакий Акакиевич живет бедно, ему даже приходится уменьшить расходы в повседневной жизни, чтобы сшить себе новую шинель, с которой он связывал свои самые сокровенные мечты. ИС “Акакий Башмачкин” приобретает коннотацию – бедный чиновник-переписчик, после получения такой коннотации ИС превращается в прецедентное имя, имя-символ определенного круга людей, но в то же время в этом ПИ выражается и сочувствие к таким людям.

Прецедентное имя может многократно использоваться в речевой деятельности, его отображение материального мира и духовной жизни народа демонстрирует фрагменты картины мира данного языкового коллектива. В сознании носителя каждого языка представлен отпечаток национальной культуры, что очерчивает национально-культурное пространство и оформляет «инвариант восприятия мира» [13]. В ПИ непосредственно сохраняются знание и представление национально-культурного сообщества об окружающем нас мире, которые находятся в постоянном динамическом состоянии. Таким образом, прецедентное имя имеет сверхличностный характер, оно является воплощением в имени собственном присущих ему в культуре коннотаций. В текстах СМИ ПИ часто употребляются уже в своих вторичных коннотативных смыслах в целях обеспечения восприятия информации адресатом в нужном адресанту смысловом ключе.

Среди ИС выделяются антропонимы, топонимы, зоонимы, фитонимы, хрематонимы, хрониномы и т.д., в ряду которых антропоним находится в ядре ономастики, потому что антропоним существует в тесной связи «с историей культуры, особенностями психологии людей, с традициями и многим другим» [7]. Прецедентное имя в узком смысле имеет в виду личное имя, связанное с лицом, персонажем [16], следовательно, прецедентный антропоним является основным видом существования ПИ. У истоков ПИ обычно стоят религия (*Иисус, Адам, Ева, Парис*), мифология (*Афина, Зевс, Эдип*), народная и авторская сказка (*Баба-Яга, Кощей Бессмертный, Русалка, Золушка*), художественные произведения (*Плюшкин*, *Тартюф*, *Обломов*, *Печорин*), история (*Иван Грозный, Петр Первый, Наполеон*), политика (*Дэн Сяопин, Трамп, Уго Чавес*).

Как уже было сказано, имена собственные смогут принимать нестандартные, нетипичные значения, что принято называть «вторичной семантизацией». Вторичная семантизация – сложный процесс, который требует развернутого описания, реконструктивной или реконструкционной работы адресата для восстановления цепочки семантико-синтаксических преобразований. Для раскрытия такой скрытой коннотации требуется включение имени в определенную эпоху, в определенное культурное пространство. Если в сознании аудитории отсутствуют соответствующие фоновые знания (пресуппозиции), то вторичная семантизация трудно реализуется. Например, *Трам-пам-пам – доллар-****чебурашка*** *снова падает* (Профиль, 27.01.2018). Если читатель не знает повести Эдуарда Успенского «Крокодил Гена и его друзия» или не помнит характеристику героя Чебурашки, то ему не прочувствовать остроумное употребление этого имени в данном контексте и не воспринять тот его смысл, который вложен автором в статьи. ИС *Чебурашка*, представленное в виде апеллятива (с малой буквой), подчеркивает неустойчивость валюты США и образно описывает девальвацию доллара, придавая ситуации иронический оттенок. В данном случае возникновение коннотации ПИ опирается на сходство с прецедентной ситуацией, связанной с ПИ.

ПИ отличается от соответственного ему ИС обязательной эмоционально-экспрессивной нагруженностью, в нем также содержится аксиологический потенциал (отношение субъекта к референту), выражаемый именами собственными известных исторических персонажей или современных общественных и политических деятелей. Как отмечает Д.Б. Гудков, «ПИ активно используется для создания экспрессивного эффекта» [14]. Например, ***Сусанин XXI века****, он рассчитывал получить с иностранцев более десяти тысяч евро за “переход” границы РФ и Евросоюза на финском участке* (РИА Новости, 03.12.2019). *Сусанин* в данной информации как “исторический Сусанин” работает в качестве проводника, но на самом деле этот *Сусанин* вывел иностранцев на созданную им лжеграницу в лесу Выборгского района, его цель проста – заработать легкие деньги. С “Сусанина XXI века” сняты положительные коннотации героя, присущие русскому человеку Ивану Сусанину, но на базе основного параметра нетипической ситуации “Сусанин-лжепроводник” добавлен новый смысл, совсем не героический – ‘ради корысти, собственной льготы’. В результате этого создается эффектный контраст с великим подвигом исторически известного носителя этого имени. Нестандарное употребление ИС Сусанин актуально воплощает новую коннотацию – заработок особым способом, лжепроводник с корыстной целью, через этот оним потенциально выражается отрицательная оценка адресантом “героя” XXI века.

Посмотрим другой пример: *Возможно, его (Собянина) прямому общению с людьми недостает харизматичности, но и другие возможные кандидаты власти не* ***Фидели Кастро*** (Огонек. 2017; № 9). В этой информации используется имя собственное легендарного кубинского руководителя Фиделя Кастро, который представляет собой революционера, талантливого политика и оратора. Фидель Кастро известен в мире как самый пламенный оратор, знаменитая речь которого продолжалась 27 часов, но слушатели не почувствовали скуки. Хотя в непосредственном общении с людьми Собянин не демонстрирует, по мнению автора статьи, достаточной харизматичности, его конкуренты в политике вряд ли имеют такие политические и ораторские способности, как у легендарного Фиделя Кастро. Здесь имя Фидель Кастро употребляется как знак необычайной харизматичности лидера, а это коннотация значительно шире и геройства, и ораторского искусства лидера Кубы.

В прецедентных именах накоплено культурное богатство веков, они приобретают активность в процессе употребления, особенно на страницах СМИ, которые предлагают им простор для семантико-прагматической вариации. Присущие ПИ коннотативные смыслы передаются от поколения к поколению и изменяются под влиянием развития общества. В современной России переносное значение ПИ иногда идет в семантически или аксиологически противоположных направлениях от исходного значения данного имени, например: *А вот* ***Баба-яга*** *делает что хочет, живет без оглядки на общепринятые стандарты и никакому мужчине-хозяину не принадлежит* (Огонек. 2018; № 40). Здесь страшный, отрицательный герой из народной сказки Баба-Яга становится представителем современной свободной и независимой женщины. А хрупкая Золушка из сказки даже становится майором на странице СМИ: ***Золушка в погонах****. В день Победы она (майор МВД Наталья Щукина) шла впереди и задавала ритм, когда с ее ноги слетела туфелька* (Огонек. 2018; № 19,). В данном контексте *Золушка* не представляет собой бедную девушку, которая плохо жила, фокусируется вторичный параметр, потеря туфельки, а “Золушка в погонах” имеет с ПИ Золушка только это общее сходство. Но, как представляется, такая окказиональная коннотация ИС не способна стать основой вторичной семантизации ПИ Золушка, однако несомненным фактом является фокализация смыслов ПИ в определенных условиях контекста. Есть ядерные коннотативные смыслы ПИ (Золушка – ‘трудолюбие’, ‘покорность’ и ‘успех’), есть периферийные. Туфелька относится к периферийному содержанию ПИ, но в данном контексте именно этот параметр актуален.

Масс-медиа дают материалы, которые наделяют “старое” прецедентное имя новым значением, в то же время в текстах СМИ появляется немало новых прецедентных имен из ИС современных известных людей (общественно-политических деятелей, героев кино, актеров и др.), например, *тропический Трамп* (РИА Новости, 19.03.2019), *украинский Жириновский* (Огонек. 2018; № 45), *российский Дэн Сяопин* (Коммерсантъ, 22.01.2020) и т.п. Нестандартное употребление имен собственных подчеркивает те характеристики личности или события, которые имеют актуальное значение в настоящее время. Люди всегда могут найти в памяти что-то аналогичное и «тем самым правильнее судить о современности» [2]. Следовательно, достаточно упомянуть соответственное ИС, чтобы напомнить читателю связанные тексты или ситуации, активизировать их базу данных.

Имя прецедентное как результат семантической конденсации прецедентного текста и прецедентной ситуации, имея сверхличный характер, находится в тесной связи с когнитивной базой лингвокультурного сообщества, поэтому исследование их новых коннотаций – это путь к открытию и описанию национально-культурных особенностей существования ПИ в определенную эпоху развития социума. Прецедентные имена, обладая коннотациями, представляют собой примеры креативного употребления языкового знака, раскрывают его потенциально скрытые стороны, широкие возможности стать символом, помогают расширить когнитивный кругозор адресатов публицистической информации. Исследование употребления ПИ в текстах СМИ дает возможность выявить их новые (окказиональные) коннотативные значения, оценки (отрицательные, положительные) и факторы семантико-прагматического развития.

Библиографический список

1. Рассел Б. Собственные имена. *Человеческое познание, его сферы и границы*. Москва, 2000: 76 – 86.
2. Шмелев А.Д. *Русский язык и внеязыковая действительность*. Москва, 2002.
3. Фонякова О.И. *Имя собственное в художественном тексте*. Ленинград, 1990.
4. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва, 1975.
5. Васильева Н.В. *Собственное имя в мире текста*. Москва, 2009.
6. Вежбицкая А. Дескрипция или цитация. *Новое в зарубежной лингвистике*. Выпуск 13. Логика и лингвистика (Проблемы референции). Москва, 1982: 237 – 262.
7. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва, 2007.
8. Кронгауз М.А. «Воплощенное» и «невоплощенное» имя собственное: некоторые аспекты референции. *Экспериментальные методы в психолингвистике*. Москва, 1987: 118 – 135.
9. Морозова М.Н. Взаимодействие антропонимической и нарицательной лексики. *Личные имена в прошлом, настоящем, будущем. Проблемы антропонимики*. Москва, 1970: 62 – 69.
10. Белецкий А.А. *Лексикология и теория языкознания (ономастика)*. Киев, 1972.
11. Апресян Ю.Д. *Избранные труды.* Москва, 1995; Т. 2.
12. Никонов В.А. Задачи и методы антропонимики. *Личные имена в прошлом, настоящем, будущем. Проблемы антропонимики*. Москва, 1970: 33 – 56.
13. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное высказывание и прецедентное имя как символы прецедентных феноменов. *Язык, сознание, коммуникация*. Москва, 1997; Выпуск 1: 82 – 103.
14. Гудков Д.Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва, 2003.
15. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*. Москва, 2002.
16. Высоцкая И.В. Спорные вопросы теории прецедентности. *Критика и семиотика*. 2013; № 1: 117 – 137.

References

1. Rassel B. Sobstvennye imena. *Chelovecheskoe poznanie, ego sfery i granicy*. Moskva, 2000: 76 – 86.
2. Shmelev A.D. *Russkij yazyk i vneyazykovaya dejstvitel'nost'*. Moskva, 2002.
3. Fonyakova O.I. *Imya sobstvennoe v hudozhestvennom tekste*. Leningrad, 1990.
4. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki*. Moskva, 1975.
5. Vasil'eva N.V. *Sobstvennoe imya v mire teksta*. Moskva, 2009.
6. Vezhbickaya A. Deskripciya ili citaciya. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Vypusk 13. Logika i lingvistika (Problemy referencii). Moskva, 1982: 237 – 262.
7. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva, 2007.
8. Krongauz M.A. «Voploschennoe» i «nevoploschennoe» imya sobstvennoe: nekotorye aspekty referencii. *`Eksperimental'nye metody v psiholingvistike*. Moskva, 1987: 118 – 135.
9. Morozova M.N. Vzaimodejstvie antroponimicheskoj i naricatel'noj leksiki. *Lichnye imena v proshlom, nastoyaschem, buduschem. Problemy antroponimiki*. Moskva, 1970: 62 – 69.
10. Beleckij A.A. *Leksikologiya i teoriya yazykoznaniya (onomastika)*. Kiev, 1972.
11. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy.* Moskva, 1995; T. 2.
12. Nikonov V.A. Zadachi i metody antroponimiki. *Lichnye imena v proshlom, nastoyaschem, buduschem. Problemy antroponimiki*. Moskva, 1970: 33 – 56.
13. Zaharenko I.V., Krasnyh V.V., Gudkov D.B., Bagaeva D.V. Precedentnoe vyskazyvanie i precedentnoe imya kak simvoly precedentnyh fenomenov. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. Moskva, 1997; Vypusk 1: 82 – 103.
14. Gudkov D.B. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva, 2003.
15. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*. Moskva, 2002.
16. Vysockaya I.V. Spornye voprosy teorii precedentnosti. *Kritika i semiotika*. 2013; № 1: 117 – 137.

Статья поступила в редакцию 26.05.20

УДК 8 (882) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00608

Sun Daman, *Professor, China University of Petroleum (China), E-mail: 1251297085@qq.com*
Fan Xiaoxiao, *postgraduate, China University of Petroleum (China), E-mail: 1277686750@qq.com*

RE-EXAMINING OF TRAGIC FATE OF KATERINA AND FANYI IN THE CONTEXT OF CHINESE AND RUSSIAN CULTURES. The objective of the article is to determine the essence and value of the tragedy of Katerina and Fanyi. The dramatist's consciousness of tragedy is the premise of drama, the basic principle in the tragedy is the need to point out conflict. Using the cultural material of China and Russia, the work analyzes the "Thunderstorm" of A.N. Ostrovsky and Cao Yu's drama of the same name from dramatist and heroine in the drama, in order to reveal the tragic consciousness and the tragic conflict in the heroines. The novelty of the research is comparative analysis of the tragic fate of Katerina and Fanyi in the context of Chinese and Russian culture. As a result, it is proved that by combining consciousness of tragedy and tragic conflict, the ultimate goal and true tragic value can be achieved.

Key words: **Katerina, Fanyi, cultural context, the image of thunderstorm, consciousness of tragedy, tragic conflict.**

Сунь Дамань, *проф., Китайский нефтяной университет (Хуа Дун), г. Циндао, E-mail: 1251297085@qq.com*
Фань Сяосяо, *аспирант, Китайский нефтяной университет (Хуа Дун), г. Циндао, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: 1277686750@qq.com*

ПЕРЕСМОТР ТРАГЕДИИ КАТЕРИНЫ И ФАНЬИ В КОНТЕКСТЕ КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ КУЛЬТУР

Цель исследования – определить сущность и ценность трагедии Катерины и Фаньи. Трагическое сознание драматурга является предпосылкой существования трагедии, и основным принципом в трагедии является необходимость обозначить конфликт. В статье анализируется «Гроза» А.Н. Островского и одноименная драма Цао Юя с точки зрения драматургов и персонажей в контексте китайской и русской литератур, чтобы выявляется трагическое сознание драматурга и трагический конфликт в героинях. Научная новизна исследования заключается в сравнительном анализе трагической судьбы Катерины и Фаньи в контексте китайской и русской культур. В результате доказано, что с помощью сочетания трагического сознания и конфликта конечная цель и истинная трагическая ценность могут быть достигнуты.

Ключевые слова: **Катерина, Фаньи, культурный контекст, образ грозы, трагическое сознание, трагический конфликт.**

Актуальность темы обусловлена значительным влиянием ценности трагедии Катерины и Фаньи в русской и китайской литературах, а также в мировой литературе. Как подчеркивал Энгельс, «ценность любого человека в литературе определяется не им самим, а сравнением с целым» [1, с. 523]. Все литературные произведения могут быть точно оценены только в том случае, если они помещены в определенную социальную среду и литературное время и пространство, в которых живет писатель, в контексте всестороннего обзора истории развития литературы. «Гроза» создана А. Н. Островским в 1860-х годах, а одноименная драма Цао Юя была завершена в 1930-х годах. Оба произведения получили название по образу явления природы – грозы, авторами созданы классические женские образы в китайской и русской литературах – Катерина и Фаньи. Всевозможные совпадения и сходства заставляют нас серьезно подойти к изучению этих двух произведений, а также проанализировать трагические судьбы главных героинь.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, прояснить конкретное понятие контекста культуры; во-вторых, выявить трагическое сознание драматургов, которое воплощено в пьесах; во-третьих, обосновать трагический конфликт героинь.

Для пересмотра трагедии Катерины и Фаньи в контексте русской и китайской культур в статье применяются следующие методы исследования: метод сравнительного анализа и метод контент-анализа.

Теоретической базой исследования, главным образом, послужили труды А.Н. Островского и Цао Юя, наряду с этим публикации Гегеля, Клэра Крамша, А.Н Ужанкова, Пэна Сюиня.

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемая сущность трагедии Катерины и Фаньи в контексте русской и китайской культур поможет понять ценность героинь в мировой литературе. Это также может способствовать развитию гуманитарной духовной культуры.

Гегель в «Эстетике» писал: «…трагический конфликт, по сути, – это социальный конфликт» [2, с. 277]. При рассмотрении судеб Катерины и Фаньи мы должны обратить внимание на социальную природу, содержащуюся в них. Связующее звено между ними – это культурный контекст, в котором творят драматурги.

Клэр Крамш в своем труде «Язык и культура» пишет, что культурный контекст относится ко всем знаниям, накопленным в обществе, то есть «давним и идеологическим фоновым знаниям, разделяемым нацией; другими словами, это структура знаний, которую люди могут понять с помощью предвкушения, спекуляции и понимания в процессе языкового общения» [3, с. 23]. Тем не менее ученый по социальной антропологии Б.К. Малиновский делит культурный контекст на лингвистический и социальный. Нам нетрудно представить два значения культурного контекста: лингвистический – это культурные обычаи и социально-культурный фон, наследуемые из поколения в поколение в общественной жизни, а также коллективные привычки в языке, поведении и психологии. Социальный – это социальные нормы, в основном относящиеся к различным нормативным актам, принятым обществом в отношении речевой коммуникационной деятельности. Культурный контекст, отраженный в творчестве писателя, главным образом относится к конкретной культурной среде, которая оказывает глубокое влияние на писателя и его литературную деятельность, включая все аспекты материальной и духовной культуры и режимной мотивации, а также способ производства и образ жизни и образ мысли. Поэтому с учетом культурного контекста, среды творчества Островского и Цао Юя проанализируем жизненные пути Катерины и Фаньи с точки зрения трагического сознания и конфликта трагедий.

Трагическое сознание является предпосылкой трагедии. Литература лучше всего выражает трагические эмоции человека и создает трагические сентиментальные скрытые смыслы, осуществление которых зависит от трагического сознания писателя: от уникальной «скорби к разрушенным родным краям» в китайской литературе до «трагической красоты», которой посвящена западная литература. Трагическое сознание является результатом размышления автора о душе, судьбе и более глубокого понимания жизни. Как А.Н. Островский, так и Цао Юй извлекли трагические чувства из собственного опыта и успешно превратили свое личное горе и гнетущую тоску в глубокое трагическое сознание и привнесли их в пьесу.

Цао Юй родился в феодальной бюрократической семье, он чувствительный, утонченный и грустный по своей природе, «кажется, что он похож на подавленное семя от рождения» [4, с. 1]. В детстве он потерял мать, а когда Цао Юй возмужал, умер и отец. Его родная сестра умерла тоже рано, вместе с тем она была прекрасна и добра, но, к сожалению, пережила мучительный брак и была замучена до смерти. Близкие родственники умирали один за другим, в результате Цао Юй своими глазами видел боль и горе, человеческое непостоянство и многообразие человеческой жизни, что сформировало трагическое сознание драматурга. Для него жизнь торжественна и блестяща и одновременно беспомощна и грустна, человечество живет в трагической ситуации, которую трудно избежать. Драматург упомянул в «Предисловии»: «…вселенная похожа на глубокий колодец, падая в него, как бы вы ни кричали, вы не избежите этой тьмы» [5, с. 6]. Трагическое сознание драматурга создало трагический фон «Грозы», пронизывающий диалоги, атмосферу, персонажей пьесы. Так Цао Юй описывает Фаньи: «В ее спокойных глазах, затененных длинными ресницами, светится глубокая печаль. Временами, когда на сердце у нее бывает особенно тяжело, в ее взоре, взоре разочарованной молодой женщины, появляются боль и обида. Опущенные книзу углы губ говорят о том, что эта подчиняющаяся силе женщина все время сдерживает себя» [6, с. 28]. Описание внешности главной героини оставляет у читателя удушающее чувство депрессии. Ее муж считал Фаньи больной, и пригласил доктора к ней, не считаясь с ее желаниями, даже позволил Чжоу Пину (пасынку, которого Фаньи полюбила) встать на колени, чтобы заставить ее выпить лекарство. Обреченность и боль звучит в словах Фаньи: «Твой отец опозорил меня. Таким же обманным способом он завлек меня в вашу семью. Я не смогла убежать… постепенно сломили меня и превратили в каменного истукана» [6, с. 60].

Обратимся к образу Катерины Островского. Хотя она живет в другой социальной среде, она похожа на Фаньи, и ее трагическая судьба не может быть отделена от трагического сознания драматурга. А.Н. Островский родился в богатой семье адвоката и с детства жил в Замоскворечье. В 1834 году А.Н. Островский работал канцеляристом в суде, имел дело с разными людьми и видел своими глазами взаимный обман и подозрение между мещанином, купцом и дворянином, он также был знаком с человеческим непостоянством. В 1856 году драматург принял участие в литературной экспедиции по реке Волге, организованной российским Министерством океанографии. Резкий контраст между красивыми пейзажами на этом пути и трудными условиями жизни добрых и простых людей вызвал у него сильный шок. Драматург писал в своем дневнике, что погрузился в чувство отчаяния после экспедиции. Именно чувство отчаяния побудило А.Н. Островского написать «Грозу» после возвращения из экспедиции, и это сознание заложило основную трагическую тональность драмы. Сначала драматург описывал красивые пейзажи древнего города Калинова на берегах Волги, а затем в оценках Бориса и Кулигина раскрывает консервативную отсталость и безжизненность, скрывающуюся за этой красотой. Борис, вернувшись из Москвы, произносит такие слова: «Я понимаю, что все это наше, русское, а все-таки не привыкну никак» [7, с. 4], местный житель Кулигин полностью согласен: «Жестокие нравы, сударь, в нашем городе, жестокие!» [7, с. 4].

Кроме того, трагическое сознание драматургов воплотилось и в названии пьес – явление природы, гроза. Образ грозы сложен и многозначен. С одной стороны, гроза описывалась много раз в обеих пьесах как явление природы. С другой, образ грозы символичен, он связан с переживаниями, душевным состоянием героинь. Как Фаньи, так и Катерина – представители «Грозы». Для Цао Юя Фаньи – это человек с ярким грозовым характером. А русский литературный критик Н.А. Добролюбов назвал Катерину «лучом света в темном царстве» [8, с. 179]. Стремясь к свободе и счастью, Катерина не может избавиться от влияния домостроевских порядков, обычаев, религии. На тайном свидании с Борисом страх в душе вызван раскатом грома, она попала в ловушку сознания, в которой ее любовь к Борису является грехом, оттого Катерина сказала: «Меня убьет» [7, с. 31]. Хотя Катерина не преодолела оков феодально-патриархального строя, она и не подчинялась ему, бросившись в реку Волгу при наступающей грозе. Перекатный гром и надвигающийся ливень усилили трагическую тональность ее судьбы. Как писал Цзэн Сыи, «…был создан резонанс между грозой на небесах и грозой в морали. Свекровь – это гроза, борьба в душе – это гроза, а также осознание своего преступления – тоже гроза» [9, с. 213]. Для Цао Юя также важна роль грозы, в его драме гроза – это «девятый персонаж», который манипулировал оставшимися восемью марионетками [10, с. 5]. В словах Фаньи содержится описание надвигающейся грозы: «Удивительно, отчего это внизу тоже так душно и жарко? ... прямо нечем дышать» [6, с. 30]. Тоска и беспокойство в душе героини выливаются в жалобу. По мере того, как гроза надвигалась, погода становилась все более мрачной и жаркой, конфликты между персонажами продолжали обостряться, пока небо не разверзнулось громом и ливнем, и раскрылась правда. Фаньи сошла с ума, и трагедия достигла кульминационного момента. Если страх Катерины перед громом осознанный, поскольку она понимала свою ошибку, то для Фаньи – неосознанный, он ввергает ее в пропасть.

По существу и Катерина, и Фаньи брошены на произвол судьбы. Драматурги вводят в произведения трагическое сознание, собственный опыт, создают сильную атмосферу трагедии, а затем творят образ грозы в потустороннем мире, чтобы обрисовать судьбы двух героинь, подобные древнегреческой мифологии.

Речь идет о трагическом конфликте, в котором воплощено трагическое содержание. С тех пор, как Гегель написал, что «драма должна освещать конфликты разных целей и борьбу за дальнейшее развитие» [11, с. 266], основным принципом в трагической теории и практике является необходимость обозначить конфликт. По мнению Гегеля, суть трагического конфликта сводится к столкновению двух противоположных универсальных этических сил. Отталкиваясь от трагических судеб Катерины и Фаньи, мы заключаем, что причина конфликта заключается в социальной среде. Вместе с тем именно в борьбе с судьбой, которая изменяется неожиданно, показаны свободная воля и благородство двух героинь. Таким образом, конфликт проявляется в столкновении определенной социальной среды, в которой находятся героини, и их свободной воли.

Цао Юй создал «Грозу» в 1925 году, тогда Китай находился в тяжелой политической ситуации, можно сказать, в полуколониальной и полуфеодальной социальной среде, вместе с этим западные культурные идеи были внедрены в Китай благодаря политике открытых дверей. Именно в такой социальной среде жила капиталистическая семья с феодальным укладом Фаньи и носила клеймо того времени. В браке по договоренности Фаньи вообще не испытала сладости любви. Ее муж Чжоу Пуюань был правителем, который имел высший авторитет в семье. Он не только следовал феодальному укладу, но и верил тому, что муж руководит женой. Для него Фаньи более похожа на экспонат, чем на жену. Муж установил самодержавный семейный режим, с нарушением которого он никак не мог мириться. Фаньи уже была на грани развода, но ее сопротивление было воспринято мужем как проявление болезни жены, нуждающейся в лечении. Такая ситуация заставляет Фаньи чувствовать себя глубоко напуганной. Под неусыпным контролем мужа жизнь Фаньи превратилась в бесконечное одиночество и мучения, этот замкнутый круг она жаждет разорвать. Точно так же Катерина столкнулась с неудачным браком. В первой половине XIX-го века крепостные восстания в России следуют одно за другим, и призыв к реформам и отмене крепостного права был оглушительным, именно в такой социальной среде религиозная Катерина стала невесткой в феодальной семье. Свекровь была самодержавна, деспотична и нагла. Она держит в страхе сына, дворовых, даже Дикой с ней не позволяет себе вольностей. Она при людях старается соблюдать все правила домостроя, чтобы не могли о ней плохо сказать. Авторитарное семейное правило Кабанихи заставляло Катерину чувствовать себя несчастной: «Кабы не свекровь!... Сокрушила она меня… от нее мне и дом опостылел» [7, с. 17]. Муж слаб и корыстен. Чтобы избежать угнетенности, которую приносит ему настоящая семейная жизнь,

он увлекся алкоголем. При любой возможности он сбегает от наставлений и внушений своей матери, заботится только о собственном счастье и решительно и бесповоротно отказывается взять с собой жену. Такая мягкая любовь также разочаровала нашу героиню, Катерина стремится найти свою настоящую любовь.

На критике феодально-патриархального строя драматурги раскрыли трагические судьбы героинь с точки зрения подавления и преследования женщин.

Как Фаньи, которая видела в материнстве и женственности высший смысл, но, в конце концов, не смогла реализовать свое желание, так и Катерина, которая была подавлена замкнутой жизнью строгой феодальной патриархальной системы, принесены в жертву общества. Но исключительно ценным является то, что они не подавляют свои внутренние желания, постоянно сопротивляются, борются с судьбой.

Цао Юй сравнил Фаньи с упрямой лошадью, у нее упертый характер и дикий нрав. «Это старомодная китаянка, изящная и слабая, любящая поэзию, сдержанная и умная, но в глубине души ее таится какой-то протест, который появляется в ее чувствах, в смелости, необузданной фантазии, в ее неожиданно проявляющейся непонятной силе» [6, с. 28]. Она отказывалась подчиняться и сдаваться, но если кто-то говорил что-то, то ей нужно было слушаться, и это противоречило ее свободной натуре. В авторитарной семейной среде она боролась с мужем; перед лицом и любви, и ненависти Фаньи никогда не поворачивает назад. На одной чаше весов отношения между матерью и сыном, а на другой – единственная надежда вырваться из оков. Фаньи бесстрашно выбрала пасынка Чжоу Пин и отдала ему всю свою жизнь и честь. Когда Чжоу Пин захотел ее бросить, она хотела ухватиться за спасительную соломинку (Чжоу Пин), в ней переплетались самая жестокая любовь и жалкая ненависть. Не думая о последствиях, она измотала все свои силы, чтобы раскрыть тайну. Взят реванш, и вслед за ним героиня сама вступила на трагический путь. «Я провела в этом проклятом месте, в этом похожем на тюрьму особняке Чжоу восемнадцать лет, восемнадцать лет с этим кровопийцей Янь-ваном! Но моя душа, моя душа не умерла. Твой отец вынудил меня родить тебя, но моя душа, мое сердце, они по-прежнему были моими» [6, с. 153]. Эти слова Фаньи, произнесенные со слезами на глазах, – это самодекларация, ее храбрая борьба, сопротивление.

Как и Фаньи, Катерина представляет собой противоречивую натуру, в ней живут искренняя доброта и любовь к свободе. В России, которая имеет глубокие патриархальные традиции, поклонение Святой Марии, стремление к вечным женским образам постепенно превратилось в устойчивую социальную направленность, которая сильно повлияла на образ Катерины, созданный А.Н. Островским. Катерина родилась в зажиточной семье, преданной Богу. Под влиянием патриархальной традиции и религиозного семейного воспитания ее душа была чиста и добра, характер наивен. Детство Катерины было беззаботным и радостным. Сама героиня сравнила себя с вольной птичкой и призналась Варваре, что занималась, чем хотела, пока не вышла замуж. Поэтому она так несчастна в удушающей обстановке, сложившейся после брака. Наряду с этим она бескомпромиссна и обладает врожденным мятежным духом. Когда ей было 6 лет, она убежала на расстояние 10 верст из-за небольшой обиды. После замужества она столкнулась с жизнью без свободы, автономии, было попрано ее достоинство. Она роптала: «Отчего люди не летают?» [7, с. 8]. Фактически это считается предзнаменованием ее борьбы. Когда Варвара дала ей ключ, Катерину охватило глубокое чувство внутреннего противоречия: любовь и свобода, несомненно, ее привлекли, но сильное религиозное и моральное сознание терзало ее душу и привело героиню к глубокому самоосуждению. Хотя она испытывала чувство вины, она все же не желала идти наперекор собственной природе. После того, как увиделась с Борисом в последний раз, Катерина бросается в перекатную Волгу. Согласно мнению Цао Юя, человек, обладающий высоким идеалом и предпочитающий смерть позору, может стать трагическим героем [12, с. 169]. Вне всякого сомнения, Островский мастерски показал трагедию женской судьбы на примере Екатерины.

Будь то Фаньи или Катерина, они обе ищут любви, в их поведении отражена свободная воля. Хотя их жизни невыносимы, но души свободны и светлы. Они, как свечки, которые сгорели, чтобы осветить других.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Драматургами показан конфликт между трагической судьбой героинь в тогдашней социальной среде и их свободной волей. Трагедия Катерины и Фаньи заключается именно в единстве трагического сознания и конфликта. Признавая трагическую суть, мы углубляемся в размышления о трагическом духе. Как писал В.Г. Белинский, только трагедия может выразить возвышенность, другими словами, трагедия представляет собой инкарнацию возвышенности, именно трагедия вызывает нашу гордость и вселяет в сознание веру в то, что люди сильны [13, с. 96]. Анализируя трагические женские судьбы Катерины и Фаньи, мы еще более понимаем ценность человечности и добродетели, которые характерны для героинь. Именно поэтому они становятся классическими женскими образами как в русской литературе, так и в китайской.

Библиографический список

1. Маркс, Энгельс. *Полное собрание сочинений Маркса и Энгельса том первый*. Пекин: Издательство Жэньминь, 1956.
2. Гегель. *Эстетика том первый*. Пекин: Издательство коммерческое, 1996.
3. Kramsh C. *Language and Culture*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2000.
4. Тянь Бэньсян. *Биография Цао Юя*. Пекин: Издательство Восток, 2009.
5. Цао Юй. *Гроза.* Пекин: Издательство Жэньминьвэньсюэ, 1999.
6. Цао Юй. *Пьесы*. Москва: Искусство, 1960; Т. 1.
7. Островский А.Н. *Собрание сочнений: в 10 т.* Москва, 1959; Т. 2.
8. Ужанков А.Н. Еще раз о «ЛУЧЕ СВЕТА В ТЕМНОМ ЦАРСТВЕ». *Новый филологический вестник*. 2017; № 4:179 – 190.
9. Цзэн Сыи. В конфликте трагедия человека неизвестного как быть. *Наука Центрального Китая.* 2012; № 5: 205 – 214.
10. Цао Юй. *Пьесы*. Пекин: Издательство Жэньминьвэньсюэ, 1997.
11. Гегель. *Эстетика том третий*. Пекин: Издательство коммерческое, 1981.
12. Цао Юй. Трагический дух. *Запад*. 2016; № 3.
13. Пэн Сюинь. *Сравнительное изучение эстетики по китайской драме*. Ухань, 1994.

References

1. Marks, `Engel's. *Polnoe sobranie sochinenij Marksa i `Engel'sa tom pervyj*. Pekin: Izdatel'stvo Zh`en'min', 1956.
2. Gegel'. `*Estetika tom pervyj*. Pekin: Izdatel'stvo kommercheskoe, 1996.
3. Kramsh C. *Language and Culture*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2000.
4. Tyan' B`en'syan. *Biografiya Cao Yuya*. Pekin: Izdatel'stvo Vostok, 2009.
5. Cao Yuj. *Groza.* Pekin: Izdatel'stvo Zh`en'min'v`en'syu`e, 1999.
6. Cao Yuj. *P'esy*. Moskva: Iskusstvo, 1960; T. 1.
7. Ostrovskij A.N. *Sobranie sochnenij: v 10 t.* Moskva, 1959; T. 2.
8. Uzhankov A.N. Esche raz o «LUChE SVETA V TEMNOM CARSTVE». *Novyj filologicheskij vestnik*. 2017; № 4:179 – 190.
9. Cz`en Syi. V konflikte tragediya cheloveka neizvestnogo kak byt'. *Nauka Central'nogo Kitaya.* 2012; № 5: 205 – 214.
10. Cao Yuj. *P'esy*. Pekin: Izdatel'stvo Zh`en'min'v`en'syu`e, 1997.
11. Gegel'. `*Estetika tom tretij*. Pekin: Izdatel'stvo kommercheskoe, 1981.
12. Cao Yuj. Tragicheskij duh. *Zapad*. 2016; № 3.
13. P`en Syuin'. *Sravnitel'noe izuchenie `estetiki po kitajskoj drame*. Uhan', 1994.

Статья поступила в редакцию 26.05.20

УДК 070.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00609

Lin Chuanzhao, *postgraduate, Department of Periodical Press, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: linchuanzhao@mail.ru*

THE ROLE OF JOURNALISM IN REPRESENTING THE POLITICAL LIFE. The article discusses the role of journalism in representing the political sphere of life. Establishing a dialogue between the government and society is the most important condition for the successful development of the state. The leading role in its implementation belongs to the media, which act as intermediaries between the government and society. The political life of society is always reflected in the media. The main carrier of political information in the media space is political media text. This is an effective means of persuading and mobilizing the audience, influencing society. Using the obtained data, the article proposes the representation in the media of the activities of political leaders helps to strengthen the efficiency of public process management.

Key words: **journalism, media text, political leader, activity, mediapresentation.**

Линь Чуаньчжао, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: linchuanzhao@mail.ru*

РОЛЬ ЖУРНАЛИСТИКИ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ЖИЗНИ

В статье рассматривается роль журналистики в репрезентации политической сферы жизни. Установление диалога между властью и обществом – важнейшее условие успешного развития государства. Ведущая роль в его осуществлении принадлежит средствам массовой информации, которые выступают посредниками между властью и обществом. Политическая жизнь общества всегда отражается в СМИ, основным носителем политической информации в медиапространстве является политический медиатекст. Это эффективное средство убеждения и мобилизации аудитории, влияния на общество. На основании полученных данных предлагается репрезентация в СМИ деятельности политических лидеров, помогающей усилить эффективность управления общественными процессами.

Ключевые слова: **журналистика, медиатекст, политический лидер, деятельность, медиарепрезентация.**

Политическая сфера – одна из важнейших областей жизни общества. Олицетворением политики являются политические лидеры, которые руководят страной на конкретном историческом этапе. Поэтому данная глава посвящена обоснованию подхода к репрезентации деятельности политических лидеров в СМИ как центральному понятию темы, обозначающему предмет исследования.

Журналистика – вид деятельности, который обладает большим потенциалом власти. Любые медиатексты способны склонить аудиторию к определенному мнению, а тексты на политическую тематику в СМИ традиционно ассоциируются с мягкой или жесткой пропагандой. В дискурсе журналистики раскрывается и со всех сторон обсуждается политическая ситуация в отдельном государстве и за рубежом.

Политика и журналистика – близкие друг другу общественные сферы, связанные коммуникацией. Взаимовлияние политики и журналистики многообразно, и оно находит все больше новых форматов выражения в современном мире. Особенно актуально анализировать взаимодействие политики и журналистики с точки зрения политической коммуникации, которая выражается, в том числе через политическую журналистику. В обществе существуют распространенные стереотипные представления о том, как политика представлена в журналистских текстах – это либо пропаганда (преимущественно в тоталитарных режимах), либо бдительная охрана демократии (в странах, где существует свобода слова) [1, с. 444].

Однако реальность может существенно отличаться от стереотипных представлений. Когда политическая система общества только формируется, она подвержена влиянию извне, а СМИ нестабильны и развиваются неравномерно. Кроме того, политика и журналистика могут взаимодействовать не самым очевидным образом. СМИ формируют репутацию политического лидера, но при этом взаимное влияние журналистики и политики может быть косвенным. Безусловно, СМИ являются инструментом власти, способом воздействия на общественное мнение, но одновременно они – самостоятельный социальный институт. В случае если в государстве существует свобода слова, СМИ могут транслировать различные мнения, вплоть до диаметрально противоположных.

СМИ имеют возможность формировать общественные предпочтения и повестку дня, влиять на мнение аудитории – политический дискурс характеризуется высоким уровнем воздействия на людей [2, с. 403]. Политические журналисты могут создавать мифы и транслировать идеи, которые способны сподвигнуть граждан к политическому участию. Вместе с тем в журналистике могут быть и относительно свободное слово, и плюрализм идей. Получается, что политическая жизнь общества представлена в СМИ в разных ракурсах, в медиа можно встретить разные мнения по одной проблеме или об одном лидере (в случае отсутствия жесткой цензуры).

Вопрос о свободе слова крайне актуален в контексте взаимоотношений политики и журналистики. Свобода слова в СМИ свидетельствует о зрелости общества. В либеральных СМИ можно встретить идеи, которые противоречат существующему политическому порядку в конкретном государстве или даже критикуют его. В таком случае политическая журналистика является журналистикой мнений.

Способы подавления свободы слова разнообразны; главный из них – цензура. Цензура может исходить со стороны власти или коммерческих организаций, которые финансируют издание. Журналисты могут также цензурировать свои тексты самостоятельно, отталкиваясь от своих ценностей, представлений о мире, норм журналистской этики.

Медиатизация политики – это активное освещение политической деятельности в СМИ. Медиа могут быть включены в доминирующий политический дискурс или самостоятельно формировать свое видение политики. СМИ способны стимулировать или даже сдерживать развитие политических процессов и событий. [3, с. 90]

Что особенно важно в контексте данного исследования, СМИ создают образ политического лидера. Транслирование мнений о деятельности политического лидера в медиапространстве, репрезентация самой деятельности лидера, осмысление политических событий, произошедших под руководством лидера и т. д. – все это участвует в формировании имиджа политика. Имидж является относительно изменчивым, тогда как репутация – это уже закрепившийся, устойчивый образ – результат трансляции в медиа определенного взгляда (или схожих взглядов) на деятельность политического лидера.

Напомним, в контексте политической деятельности СМИ выполняют следующие функции:

1) информируют – благодаря медиа аудитория получает актуальную информацию о деятельности политической системы и политических лидерах;

2) участвуют в образовании аудитории – сообщают обучающимся сведения, которые дополняют знания о политике и современном политическом процессе;

3) способствуют политической социализации – люди узнают из СМИ о политических нормах, ценностях и образцах поведения, связанных с политической сферой;

4) критикуют и контролируют политику – эта функция способствует артикуляции и разграничению различных общественных интересов, политической мобилизации [4, с. 445].

Существует два главных теоретических направления в исследованиях политического влияния СМИ. Первое из них – это исследование того, как массовые коммуникации влияют на поведение отдельных людей и на политическую жизнь в целом. Второе направление исследований ориентировано на понимание взаимосвязей между текстами, индивидами и большими социальными группами [5, с. 446].

Развитие коммуникационных технологий, главным образом Интернета, изменило характер политической коммуникации. Сейчас любой текст о деятельности политических лидеров, опубликованный в медиа (не только в СМИ, но и, например, в социальных сетях), может получить почти мгновенную обратную связь. Интернет характеризуется также глобальностью, гипертекстуальностью, кросскультурностью и гетерогенностью (в него включены различные дискурсы и описания разных ситуаций) [6, с. 71].

Эволюция Интернета и отдельных коммуникативных технологий в digital-пространстве привели к тому, что субъекты политики начали публично высказываться от первого лица, формируя общественное мнение о себе, создавая и укрепляя собственный имидж. Разумеется, за политиком может стоять целая команда специалистов, а каждое публичное высказывание продумывается заранее.

Основным носителем политической информации в медиапространстве является политический медиатекст. Это эффективное средство убеждения и мобилизации аудитории, влияния на общество. В зависимости от цели политической коммуникации и от формата медиа, через который оно осуществляется, зависят содержание текста, его структура, жанр, лексико-стилистические средства и т.д.

Политический медиатекст – это текст, отражающий отношения между социальными группами по поводу осуществления власти в обществе. Такие медиатексты создаются, чтобы повлиять на политическую ситуацию и расстановку сил, на мнение общества по определенным проблемам политической жизни. Политические медиатексты создаются политиками, журналистами и специалистами по маркетингу. Исходя из того, кто является автором политического текста, их можно разделить на институциональные и непосредственно медийные. Однако когда политики работают над созданием политических медиатекстов, они должны учитывать закономерности медиасферы (например, любой медиатекст, предназначенный для публикации в СМИ, должен быть не банальным, декодируемым аудиторией и релевантным) [7, с. 72].

Вопрос о том, кому адресован политический медиатекст, тоже важен. Создатель планирует достичь определенного результата своим медиатекстом, поэтому политические тексты должны быть ориентированы на конкретные целевые аудитории, решать политические задачи, поставленные относительно выбранных адресатов, что влияет на формат текста, на его контент, аргументы и используемые выразительные средства.

В целом политические медиатексты направлены на организацию политической коммуникации в обществе, осуществление агитации и пропаганды, формирование имиджей политических деятелей. Жанры политических медиатекстов

могут быть любыми – при реализации политической коммуникации через медиа все жанры журналистики уместны (политические идеи могут быть представлены читателям в виде репортажа, статьи, интервью и других жанров с политическим подтекстом). Помимо стандартных вариантов политические медиатексты могут быть написаны в специфических жанрах, характерных для политической сферы: инаугурационная речь, манифест, лозунг, предвыборные дебаты и др.).

Политические медиатексты транслируются на аудиторию в общем потоке, вместе с остальной информацией. Это влияет на их восприятие – аудитория часто читает такие тексты быстро и поверхностно. Однако политический медиатекст, если он воспринимается вдумчиво и сознательно, способен порождать различные интерпретации и менять картину мира аудитории в сфере политики. Таким образом, необходимо учитывать, что читатели воспринимают текст быстро, поэтому политический медиатекст должен быть хорошо продуман с точки зрения его доступности аудитории.

В.А. Соловьев и А.Н. Морева считают, что в тексте журналист изначально выдает не факты, а интерпретации, лишая аудиторию возможности вынести самостоятельное суждение: «Журналист оперирует не информацией, а интерпретацией; зритель или слушатель получает не факты, а интерпретированные события в необходимом для политического курса ключе. Предоставляя готовый интерпретированный информационный продукт и лишая зрителей возможности аналитически мыслить, современные медиа создают иллюзию погружения в событие: каждый зритель становится экспертом [8, с. 89]. Надо полагать, что это обобщение еще требует эмпирической проверки и анализа.

Итак, медиатекст – это разновидность текста, относящаяся к сфере массовой информации и ориентированная на массовую аудиторию; медиатекст характеризуется особым типом автора: журналист, как правило, берет на себя ответственность за оценки и собственное мнение. Формы существования медиатекста зависят от носителя информации: печать, звук, видео предопределяют формат издания. Политические медиатексты предназначены для того, чтобы *анализировать* политическую реальность, СМИ и другие медиа репрезентуют ее достаточно полно.

В данном исследовании рассматриваются традиционные медиа, а не новые. Под новыми медиа понимаются такие средства передачи сообщений, которые возникли благодаря развитию digital-сферы. К ним относятся социальные сети и Интернет-ресурсы. Новые медиа отличаются от традиционных тем, что они:

- более оперативные, более быстрые;
- более открытые;
- имеют конкретных пользователей, тогда как традиционные медиа работают с массовой аудиторией;
- содержат более краткие формулировки;
- визуальный образ для них предпочтительнее, чем словесный текст;
- более активны;
- дают пользователю возможность генерировать содержание, тогда как в традиционных медиа содержание создают производители текста [9, с. 75].

Несмотря на то, что разделение между традиционными и новыми медиа в теории выглядит достаточно жестко и категорично, на практике традиционные медиа могут стремиться приблизиться к новым по уровню подачи информации, тем самым нивелируя свои недостатки. Например, газеты публикуются не только в печатном виде – журналистские тексты доступны также на сайтах изданий, которые более близки к формату новых медиа. Меняются также выразительные средства и скорость распространения традиционных медиа – в них упрощается язык, возрастает роль визуальных элементов, а информация публикуется оперативно.

Мы не будем отдельно рассматривать кризисные случаи, когда политическая система хаотична и нестабильна (например, революции, восстания, неожиданная смена власти или ее последствия и т.д.), а медиа осмысляют сложившуюся ситуацию.

Можно заключить, что СМИ способствуют политической социализации и политической мобилизации граждан, особенно в ситуациях, когда политическое участие и активность наиболее важны (в первую очередь во время избирательных кампаний). Репрезентация деятельности политического лидера осуществляется в СМИ любой страны. Материалы, посвященные деятельности политических лидеров, прямо или косвенно укрепляют их авторитет. Эти публикации нужны отчасти потому, что деятельность политического лидера влияет на жизнь общества, а сообщения о ней поясняют, как лидер осуществляет управление страной, что важно для всех. Таким образом, репрезентация в СМИ деятельности политических лидеров помогает усилить эффективность управления общественными процессами.

Библиографический список

1. Коданина А.Л. Политика и журналистика как родственные коммуникационные сферы. *Вестник ННГУ*. 2014; № 2-2.
2. Акопова Д.Р. Стратегии и тактики политического дискурса. *Вестник ННГУ*. 2013; № 6-1.
3. Соловьев В.А., Морева А.Н. Медиатизация как фактор политического воздействия на массовую аудиторию. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* Общественные науки. 2018; № 1 (794).
4. Коданина А.Л. Политика и журналистика как родственные коммуникационные сферы. *Вестник ННГУ*. 2014; № 2-2.
5. Коданина А.Л. Политика и журналистика как родственные коммуникационные сферы. *Вестник ННГУ*. 2014; № 2-2.
6. Кручевская Г.В. Политический медиатекст: к проблеме идентификации. *Журналистский ежегодник*. 2013; № 1.
7. Кручевская Г.В. Политический медиатекст: к проблеме идентификации. *Журналистский ежегодник*. 2013; № 2-1.
8. Соловьев В.А., Морева А.Н. Медиатизация как фактор политического воздействия на массовую аудиторию. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* Общественные науки. 2018; № 1 (794).
9. Суворова А.Ю. Роль новых медиа в контексте медиатизации политических процессов. *Коммуникология*. 2017; № 1.

References

1. Kodanina A.L. Politika i zhurnalistika kak rodstvennye kommunikacionnye sfery. *Vestnik NNGU*. 2014; № 2-2.
2. Akopova D.R. Strategii i taktiki politicheskogo diskursa. *Vestnik NNGU*. 2013; № 6-1.
3. Solov'ev V.A., Moreva A.N. Mediatizaciya kak faktor politicheskogo vozdejstviya na massovuyu auditoriyu. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* Obschestvennye nauki. 2018; № 1 (794).
4. Kodanina A.L. Politika i zhurnalistika kak rodstvennye kommunikacionnye sfery. *Vestnik NNGU*. 2014; № 2-2.
5. Kodanina A.L. Politika i zhurnalistika kak rodstvennye kommunikacionnye sfery. *Vestnik NNGU*. 2014; № 2-2.
6. Kruchevskaya G.V. Politicheskij mediatekst: k probleme identifikacii. *Zhurnalistskij ezhegodnik*. 2013; № 1.
7. Kruchevskaya G.V. Politicheskij mediatekst: k probleme identifikacii. *Zhurnalistskij ezhegodnik*. 2013; № 2-1.
8. Solov'ev V.A., Moreva A.N. Mediatizaciya kak faktor politicheskogo vozdejstviya na massovuyu auditoriyu. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. Obschestvennye nauki. 2018; № 1 (794).
9. Suvorova A.Yu. Rol' novyh media v kontekste mediatizacii politicheskih processov. *Kommunikologiya*. 2017; № 1.

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 37 (470.67) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00610

Abdulmuslimov Yu.A., *Rector, D.O.P.D. Sheikh Muhammad-Arif Islamic University (Makhachkala, Russia), E-mail: yusup04@mail.ru*

THE NATIONAL MEDIA FROM URADA IN THE CULTURE OF DAGESTAN OF 19 – 20 CENTURIES. Spiritual and moral revival of people of Dagestan and also development of Islamic education in the Post-Soviet period up to today, indicate the need of return of the spiritual heritage concentrated in Dagestan, the written culture of many people. The materials of written culture of the people of Dagestan which remained up to now demonstrate education level of the Dagestan society and steady centuries-old and fruitful contacts of Dagestan with the Muslim people of Russia and the Middle Eastern world. From there is a thought of importance of a research of life and creativity little-known to scientific community and the general public of the local authors and works belonging to their hand. Thus, the research studies some data of the creative person of one of the Dagestan scientists of 19-20 centuries of Muslim from the settlement of Urada.

Key words: **Dagestan written literature, Arab-Muslim culture in Dagestan.**

Ю.А. Абдулмуслимов*, ректор ДОРО «Дагестанский исламский университет имени шейха Мухаммад-Арифа» г. Махачкала, E-mail: yusup04@mail.ru*

ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ МУСЛИМА ИЗ УРАДА В ПИСЬМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ ДАГЕСТАНА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

Духовно-нравственное возрождение народов Дагестана, а также развитие исламского образования в постсоветском периоде вплоть до сегодняшнего дня указывают на необходимость возврата духовного наследия, сосредоточенного в Дагестане, письменной культуры многих народов. Материалы письменной культуры народов Дагестана, сохранившиеся до наших дней, свидетельствуют об уровне образования дагестанского общества и об устойчивых многовековых и плодотворных контактах Дагестана с мусульманскими народами России и ближневосточным миром. Отсюда рождается мысль о важности исследования жизни и творчества малоизвестных научному кругу и широкой общественности местных авторов и трудов, принадлежащих их перу. Таким образом, наше исследование посвящено освещению некоторых сведений творческой личности одного из дагестанских ученых XIX – XX веков Муслима из селения Урада.

Ключевые слова: **дагестанская письменная литература, арабо-мусульманская культура в Дагестане.**

Распространение ислама среди народов Дагестана привело к тому, что дагестанцы оказались в сфере непосредственного влияния арабо-мусульманской цивилизации. Богатейшая духовно-нравственная, научная и художественная культура Ближнего и Среднего Востока оказала исключительно плодотворное влияние на развитие духовной и культурной жизни дагестанских народов. Арабо-мусульманская письменная литература народов Ближнего и Среднего Востока сыграла главную роль в генезисе, становлении и развитии дагестанской письменной литературы, той, которая вобрала в свой диапазон почти все направления духовно-просветительской мысли.

Появление и развитие арабо-мусульманской культуры в Дагестане способствовало бурному развитию науки и литературы, устремленного к истинным знаниям, появлению многочисленных школ, религиозных центров, где обучалась и воспитывалась целая плеяда ученых-мыслителей, которые приобщались к точным и гуманитарным наукам, развивавшим научную и художественную мысль общества, совершенствовавшим его духовно-нравственный климат [1 – 5].

Таким образом, в раннем периоде (с 8 по 12 вв.) местная культура обогащалась за счёт арабо-мусульманской культуры. Народы Дагестана с большим интересом изучали культуру, а именно письменную, которую принесли с собой арабы. Это было своего рода банком данных, откуда дагестанцы черпали знания, ум и опыт на пути переосмысления своих духовных потребностей и мировоззренческих концепций.

В последующие периоды дагестанцы приобрели самостоятельность, шаг за шагом внесли свой весьма ощутимый по содержанию вклад в общую культуру и литературу Востока. По этому поводу И.Ю. Крачковский писал: «Арабская литература на Северном Кавказе культивируется уже местными силами и в своей оболочке арабской письменности развивает даже самостоятельные черты... Дагестанцы создавали оригинальные произведения, органически связанные с краем, вносили специфику в арабоязычную культуру» [2; 3].

Политические процессы, происходившие в течение многих десятилетий советского периода, нанесли невосполнимый ущерб культурному наследию Дагестана. Духовно-нравственное возрождение народов Дагестана, а также развитие исламского образования в постсоветском периоде вплоть до сегодняшнего дня указывают на необходимость возврата духовного наследия, спасения и изучения сосредоточенной в Дагестане письменной культуры многих народов. Материалы письменной культуры народов Дагестана, чудом сохранившиеся до наших дней, свидетельствуют об уровне образования дагестанского общества и об устойчивых многовековых и плодотворных контактах Дагестана с мусульманскими народами России и ближневосточным миром. Отсюда вытекает мысль о важности исследования жизни и творчества малоизвестных или вовсе не известных ни научному кругу, ни широкой общественности местных авторов и трудов, принадлежащих их перу.

Муслим-афанди, сын ученого Хаджи Мухаммада из Урада, является одним из учёных Дагестана конца XIX – начала XX веков, личность, которого до сих пор остается вне поле зрения ученых. Родился Муслим в 1856 г. в селении Урада Гидатлинского вольного общества. Его назвали при рождении Бусурманчи, что в переводе с аварского языка означает «мусульманин», затем его имя перефразировали на арабский лад – Муслим, что также означает «мусульманин».

В детстве Муслим из Урада получил исламское образование у своего отца и дяди, которые также являлись учеными-богословами. После совершеннолетия в поисках знаний Муслим-афанди объездил весь Дагестан. В итоге остановился у известного ученого Али-кади из с. Салта, который в свое время приобрел знания у известного и авторитетного ученого Муртазали из Урада. Муслим-афанди учился вместе с Наджмутдином Гоцинским. Одновременно он приобретал знания и у других ученых и наставников Дагестана, таких как Мухаммадали из Чоха и Халил из Тляроша.

Жажда знаний и любовь к тасаввуфу (суфизму) не давали ему покоя, пока в конце 1880 – 90-х гг. он не переехал вместе с семьёй в Цор (ныне Алазанская долина, разделенная Грузией и Азербайджаном) к шейху Джабраилю-афанди, под наставничеством которого он вступил на путь духовного очищения. Муслим-афанди обучался у Джабраиля-афанди также исламским наукам, получив от Джабраиля-афанди разрешение (иджаза) на обучение других, удостоверяющее, что он овладел этими науками.

Позже Муслим-афанди обучался и у известного шейха Хасана-афанди разным наукам, после чего шейх также дал ему разрешение на обучение им. Хасан-афанди в книге «Аль-Бурудж аль-мушаййда» передает слова Джабраиля-афанди, что, несмотря на то, что Муслим из Урада дни и ночи напролёт был погружён в изучение исламских наук и обучение им, ему это никогда не наскучивало, и он видел благодать своего труда. Также один из тех, кому Хасан-афанди вручил разрешение (иджаза) на преподавание исламским наукам, сказал: «Аллах дал понимание Муслиму-афанди науки Хадиса и других наук после того, как он получил от шейха разрешение на их обучение».

Исследовав колофоны его книг, писем и заметок можно выявить некоторые данные о трудовой деятельности Муслима-афанди. Полученная информация весьма впечатляет и, несомненно, указывает на то, что его жизнедеятельность была очень активной и насыщенной.

Так в 1893 г. он преподавал студентам в селе Катех Белоканского района Азербайджана.

В 1895 – 1897 гг. он работал судьей в селе Гента Гидатлинского общества. В одном колофоне имеется интересная запись «Мир до Дня Собрания и Предстояния тем, кто воспринимает беспристрастную речь и отдаляется от фантазий простолюдинов, я отредактировал эту работу 2 числа месяца сафар 1315 г. по Хиджре, когда меня “зарезали без ножа” именем судьи в селении Гента». Здесь ученый имеет в виду, что его назначили на очень серьезную и ответственную должность, которая содержит трудности и мучения, сравнимые с резанием неострым предметом. В 1898 г. Муслим-афанди был преподавателем в селении Балахани (Белоканы). В 1900 – 1903 гг. он преподавал уже в Закаталах.

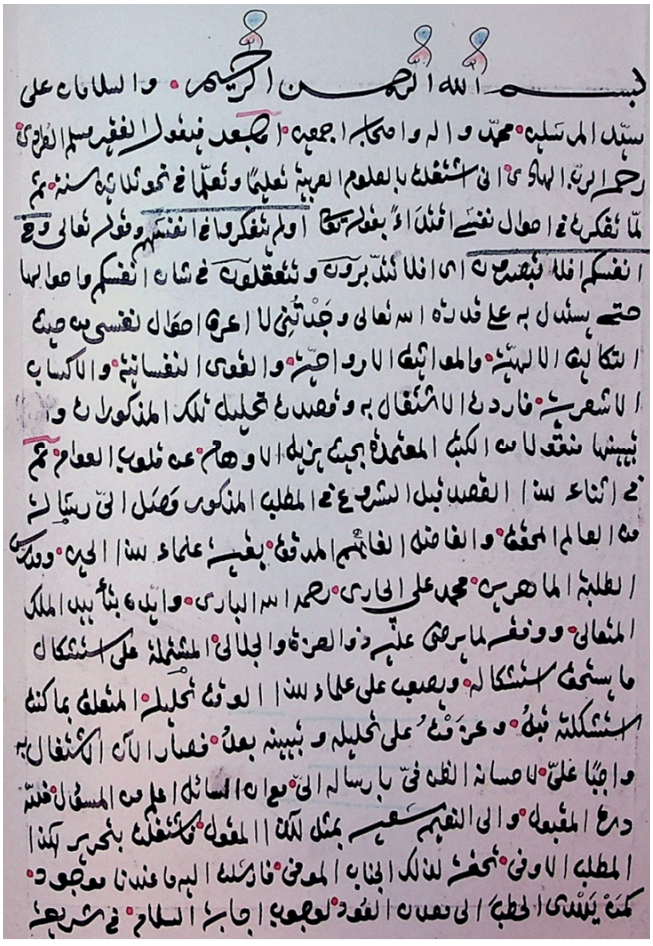


Рис. 1. Первая страница рукописи Муслима из Урада «Ат-тухфату-ль-алиййа»

В 1903 г. он преподавал в небольшом селе Тинавас, ныне это квартал села Динчи в Закатальском округе. В 1905 г. он вновь преподает в селе Катех, а в 1906 – 1911 гг. опять возвращается к преподаванию в Закаталах, в небольшом селе Тинавас. В 1912 г. он преподает в Катехе. Приблизительно в 1916 – 1917 гг. он назначается в дагестанском селе Ратлуб судьей в результате выборов на пост судьи Духовного управления. На эту должность он избирался в этом селе как минимум два раза. Одновременно он работал преподавателем в медресе.

О справедливости и мудрости его решений распространено множество преданий. Один из джарских ученых Мулла Хасан, который задавал ему различные шариатские вопросы, отзывался о нем так: «Факих эпохи и опора округа, достопочтенный шейх и совершенный знаток, автор полезных трудов и превосходных книг, источающий благодатью во всех местах, единогласно обладающий огромными знаниями – Муслим аль-Уради, да смилуется над ним Господь, наставляющий на истинный путь».

У Муслима-афанди было много учеников, среди которых были Хаджияв из Карата, Сурхай, Абдуллятиф из Буртуная, Шабан (сын Мулла Хасана), Курбан Мухаммад аль-Кудахи Шамхали, Нурмухаммад из Кахиба, Абдульмалик из Голотля, Ханав из Джара и другие.

Муслим-афанди отличался не только активной преподавательской деятельностью, но и научной. Им было написано множество книг по самым различным направлениям. Из них известны двадцать шесть книг; примерно половина из них собрана в одну большую книгу под названием «Фатава аль-Уради». Завершение первой его книги датируется апрелем 1884 г. (15 джумадуль-ахир 1301 г. х.), а последней октябрем 1917 г. (27 зуль-хиджа 1335 г. х.).

Его книги посвящены самым актуальным и насущным проблемам общества. Муслим-афанди старается приводить в книгах высказывания дагестанских ученых, что указывает на то, что он имел доступ к богатой библиотеке дагестанских авторов. Он использовал любое время и место для написания своих трудов. Так, например, один из них был написан в палатке на кладбище дочери Ибрахима сына Лала аль-Джари, в которой читают Коран за душу покойного.

К сожалению, его труды до сих пор остаются практически не изученными. Одной из исследованных рукописей, принадлежащих Муслиму-афанди, является рукопись, названная «Аноним Муслима из Урада (XV – XVI вв.)» [4].

Это сочинение входит в рукописный сборник, хранящийся у Ф. Магомедова, жителя с. Тлондода. Владелец разрешил сотруднику Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы (ИЯЛИ) Д. Магомедову снять фотокопию с этого сборника, которую тот передал в Рукописный фонд ИЯЛИ.

Одна из интересных и ценных рукописей Муслима из Урада под названием «Ат-тухфату-ль-'алиййат иля-ль-хазрати-ль-Мухаммад'алиййат фи ма йта'аллаку би-ннафси-ль-инсанийа» [5] до сих пор остается неизученной. Копия первой страницы этой рукописи приведена на рис. 1.

Одной из причин написания «Ат-тухфату-ль-алиййа» автор называет письмо, полученное им от ученого Мухаммадали из Цор, с вопросами, которые его волновали. Рукопись завершена в месяц джумаду-ль-уля 1318 г. по Хиджре (август 1900 г.).

В 1919 г. (1337 г. х.) Муслим-афанди покинул этот мир и был похоронен в родовом селе Урада. Он оставил после себя богатое творческое наследие, которое еще ждет своего исследователя.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что материалы письменной культуры народов Дагестана, сохранившиеся до наших дней, свидетельствуют об уровне образования дагестанского общества и об устойчивых многовековых и плодотворных контактах Дагестана с мусульманскими народами России и ближневосточным миром. Отсюда вытекает мысль о важности исследования жизни и творчества малоизвестных научному кругу и широкой общественности местных авторов и трудов, принадлежащих их перу.

Муслим-афанди, будучи высокообразованным человеком, изложил в своих трудах духовно-нравственные основы жизнедеятельности человека того времени.

Библиографический список

1. Гаджилова Ш.М. *Арабоязычная дагестанская литература и творчество Фахрудина из Аргвани*. Махачкала, 2007.
2. Крачковский И.Ю. Арабская литература на Северном Кавказе. *Избранные сочинения*. Москва – Ленинград, 1960; Т. VI.
3. Крачковский И.Ю. *Избранные сочинения*. Раздел: Арабская письменность на Северном Кавказе. Москва – Ленинград, 1960: 551 – 622.
4. Айтберов Т.М. Аноним Муслима из Урады (XV – XVI вв.). *Письменные памятники и проблемы истории культуры народов Востока:* XIII годичная научная сессия ЛО ИВ АН СССР (доклады и сообщения по арабистике). Москва: Наука, ГРВЛ, 1978: 62 – 70.
5. *Муслим аль-Уради ад-Дагистаны «Ат-тухфату-ль-алиййат иля-ль-хязрати-ль-Мухаммадалиййат фи ма йтааллаку би-ннафси-ль-инсанийа»* (рукопись).

References

1. Gadzhilova Sh.M. *Araboyazychnaya dagestanskaya literatura i tvorchestvo Fahrudina iz Argvani*. Mahachkala, 2007.
2. Krachkovskij I.Yu. Arabskaya literatura na Severnom Kavkaze. *Izbrannye sochineniya*. Moskva – Leningrad, 1960; T. VI.
3. Krachkovskij I.Yu. *Izbrannye sochineniya*. Razdel: Arabskaya pis'mennost' na Severnom Kavkaze. Moskva – Leningrad, 1960: 551 – 622.
4. Ajtberov T.M. Anonim Muslima iz Urady (XV – XVI vv.). *Pis'mennye pamyatniki i problemy istorii kul'tury narodov Vostoka:* XIII godichnaya nauchnaya sessiya LO IV AN SSSR (doklady i soobscheniya po arabistike). Moskva: Nauka, GRVL, 1978: 62 – 70.
5. *Muslim al'-Uradi ad-Dagistany «At-tuhfatu-l'-alijjat ilya-l'-hyazrati-l'-Muhammadalijjat fi ma jtaallaku bi-nnafsi-l'-insanijja»* (rukopis').

Статья поступила в редакцию 10.05.20

УДК 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00611

***Agarwal Shraddha**, postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: agshraddha.8@gmail.com*

WOMEN'S IMAGES IN WORKS OF V.T. SHALAMOV. The article discusses female images created by V.T. Shalamov in the series "Kolyma Tales" in comparison with the images created by E.S. Ginzburg in the book "The Steep Route" and by G.G. Demidov in the storybook "The Wonderful Planet". The goal is to identify originality of female characters in the work of V.T. Shalamov. It is noted that female images in the work of V.T. Shalamov are interpreted mainly positively, for the heroes of "Kolyma Tales", a woman is a possessor of femininity and tenderness, kindness and sensitivity; even the insignificant actions of women can be for men signs of life, symbols of the coming end of trials. In the work of E.S. Ginzburg female images are more diverse, similar to V.T. Shalamov interpretation of the image of a woman overseer. There are common features in the understanding of female images in G.G. Demidov and V.T. Shalamov, for example, the idea of "wildness" of men in the absence of women. However, in general, in the stories of V.T. Shalamov the idea that a woman in a camp being can not only preserve her tenderness and humanity, but also supports men with their very existence, is more clearly expressed.

Keywords: **Varlam Shalamov, "Kolyma Tales", woman, female image, camp theme, Eugeniya Ginzburg, Georgy Demidov.**

***Агарвал Шраддха**, аспирант, Российский университет Дружбы Народов, г. Москва, E-mail: agshraddha.8@gmail.com*

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ В.Т. ШАЛАМОВА

В статье рассмотрены женские образы, созданные В.Т. Шаламовым в цикле «Колымские рассказы» (1954) в сопоставлении с образами, созданными Е.С. Гинзбург в книге «Крутой маршрут» (1967) и Г.Г. Демидовым в сборнике рассказов «Чудная планета» (1990). Поставлена цель выявления своеобразия в создании В.Т. Шаламовым женских характеров. Отмечается, что женские образы в творчестве В.Т. Шаламова трактуются преимущественно положительно, для героев «Колымских рассказов» женщина, прежде всего, носитель женственности и нежности, доброты и чуткости; даже незначительные поступки женщин способны быть для мужчин знаками жизни, символами грядущего окончания испытаний. В творчестве Е.С. Гинзбург женские образы более разнообразны, наблюдается схожая с В.Т. Шаламовым трактовка образа женщины-надзирателя. Есть общие черты и в понимании женских образов у Г.Г. Демидова и В.Т. Шаламова, например, представление об «одичании» мужчин в отсутствие женщин. Однако в целом в рассказах В.Т. Шаламова более ярко выражается мысль о том, что женщина в условиях лагерного бытия способна не только сохранить свою нежность и человечность, но и поддержать самим своим существованием мужчин. Женские образы В.Т. Шаламова константны, характеризуются автором положительно и оптимистично.

Ключевые слова: **Варлам Шаламов, «Колымские рассказы», женщина, женский образ, лагерная тема, Евгения Гинзбург, Георгий Демидов.**

Творчество Варлама Тихоновича Шаламова (1907 – 1982) стало в русской литературе примером того, как в художественном тексте могут быть представлены невероятные испытания, которые выпали на долю автора с 1929 по 1951 годы, когда В.Т. Шаламов был заключённым в сталинских исправительно-трудовых лагерях. «Колымские рассказы» (1954) являются книгой, основанной на личных впечатлениях автора, на его жизненном опыте. Творчеству В.Т. Шаламова и в первую очередь его «Колымским рассказам» посвящено множество литературоведческих исследований, авторы которых анализируют проблематику и поэтику его прозы [1], художественную систему его творчества [2], сочетание в прозе писателя художественных и документальных элементов [3] и другие вопросы. Женские образы в творчестве В.Т. Шаламова рассматриваются литературоведами нечасто, обычно – на материале его лирики. Д.В. Кротова отмечает, что «его представления о женщине – ее верности, преданности, нежности – основаны на русской поэтической традиции, идущей еще от пушкинских времен», что в отношении автора к женщине просматривается «преклонение перед женщиной, поэтизация ее образа» [4, с. 47]. Л.В. Жаравина считает, что в поэзии В.Т. Шаламова присутствует «образ Прекрасной Дамы Александра Блока в многообразии ассоциативных связей» [5, с. 16]. Исследователь также отмечает, что данный образ присутствует и в «Колымских рассказах», где с женщинами нередко связаны «необыкновенно светлые и нежные ассоциации» [5, с. 27]. В то же время данная линия анализа только намечена и нуждается в детальной разработке.

Целью настоящего исследования стал анализ женских образов в цикле В.Т. Шаламова «Колымские рассказы», выявление своеобразия в создании автором женских характеров. Проводится сопоставление женских образов в лагерной прозе нескольких авторов-современников: В.Т. Шаламова – Е.С. Гинзбург и Г.Г. Демидова.

Творчество В.Т. Шаламова, Е.С. Гинзбург и Г.Г. Демидова относится к «лагерной прозе» – произведениям, написанным в 1950 – 1990-х гг. непосредственными участниками событий – бывшими узниками ГУЛАГа, политическими заключёнными, репрессированными в 1930 – 1950-х гг. В произведениях авторов «лагерной прозы» сочетаются художественное и документальное начала [6, с. 15], каждый из них изображает те события, которые пережил, в той или иной степени переосмысливая их. Наименее изученным является творчество Г.Г. Демидова. С рассказами Л.Н. Толстого и В.Т. Шаламова сравнивает его прозу Л.В. Жаравина, отмечающая у всех названных авторов «процесс духовного преображения и возвышения персонажей (анагогию) в неординарных ситуациях» [7, с. 148]. Книга воспоминаний Е.С. Гинзбург изучена в большей степени. Л. Ван рассматривает её нарратологические особенности [7], К.Н. Мухина – тему милосердия [8] и т.п.

Авторами «лагерной прозы», наблюдавшими в период пребывания в лагере схожие реалии, создаются похожие образы, например, образы попавших в лагеря священнослужителей и других подвижников веры [9], образы мира природы [10] и т.д. Одними из важнейших для создаваемого писателями художественного мира «лагерной прозы» являются женские образы. В условиях лагеря каждый человек демонстрирует свои истинные качества, показывает себя таким, какой есть на самом деле. Авторов «лагерной прозы» интересуют те трансформации, которые происходят в женских характерах в условиях лагерного была, в антигуманной обстановке заключения, и те качества женских характеров, которые остаются неизменными. В то же время авторские трактовки женских образов связаны с особенностями художественного мира каждого писателя.

В прозе В.Т. Шарамова женские образы являются неотъемлемой частью создаваемого автором художественного пространства. Женщины фигурируют в рассказах гораздо реже, чем мужчины, что логично, исходя из того, что автор избирает своими главными героями мужчин, часто создавая автобиографические образы. Женщины находятся на расстоянии от главных персонажей рассказов, однако их присутствие очень важно для героя-мужчины: *«Я вспомнил женщину, которая вчера прошла мимо нас по тропинке, не обращая внимания на окрики конвоя. Мы приветствовали ее, и она нам показалась красавицей – первая женщина, увиденная нами за три года»* («Дождь», 1958) [11, с. 39]. Для героя рассказов В.Т. Шаламова важны те крохи нежности, которые он получает со стороны находящихся всегда на отдалении женщин. Каждое движение женщины, каждый её даже незначительный поступок трактуется героем как исключительно значимый: *«Она помахала нам рукой, показала на небо, куда-то в угол небосвода…»* [11]. Женщина символизирует другую сторону жизни, оставшуюся для узников лагерей в прошлом, – свободу, а значит, само существование женщин является символом того, что эта свобода существует, и, возможно, кто-то из заключённых сможет к ней вернуться.

В рассказах В.Т. Шаламова присутствуют не только позитивные, но и негативные образы женщин. К негативным относятся жены больших или маленьких гулаговских начальников, которые живут в ином мире, параллельном миру заключённых. Эти женщины являются самовлюбленными, корыстолюбивыми мещанками, а главное – они не способны на жалость: *«Каждая раскормленная дама считала себя красавицей, и такие дамы жили в поселках, где было больше развлечений и ценители их прелестей были побогаче»* «Серафим» (1959) [11, с. 172]. Заключённые для них – всего лишь расходный материал, как и для их мужей-начальников.

Негативную трактовку имеют в рассказах В.Т. Шаламова также образы женщин, отказавшихся от своих родных, которые подверглись репрессиям и попали в лагеря. Один из таких эпизодов видим в рассказе «Апостол Павел» (1954), где описан пожилой заключённый Фризоргер, от которого отказалась дочь. Хотя необходимо отметить, что прямого и страстного осуждения подобных поступков в рассказе нет. Один из героев, узнав о заявлении дочери Фризогера с просьбой не считать заключённого её отцом, спрашивает без злости: *«Для чего ей это нужно? В партию, что ли, вступает?»* [11, с. 78].

В книге Е.С. Гинзбург женских образов гораздо больше, чем в произведениях В.Т. Шаламова и Г.Г. Демидова. Это естественно, поскольку, будучи заключённой, писательница наблюдала в первую очередь за женщинами. В её книге воспоминаний «Крутой маршрут» (1967) перед читателем встаёт целая вереница женщин, которых главная героиня встретила во время следствия и заключения, многие из которых произвели на неё неизгладимое впечатление. Это и Ляма Шапель, «кавежединка», сокамерница в предварительном заключении, и эсерка Дерковская, придерживающаяся совершенно иных политических взглядов, нежели автобиографическая героиня Е.С. Гинзбург, и Аня Большая, осуждённая за два рассказанных анекдота, и многие другие. Автором создаются совершенно разные образы, женщины в её книге и сильные, и слабые, и мудрые, и глуповатые. Писательницу, в частности, интересуют трансформации характера женщин, занимавших высокое положение до ареста, а теперь *«до нутра потрясенных»* [12, с. 98].

Главный женский образ, созданный Е.С. Гинзбург, – это автобиографический образ главной героини, непримиримой к любым ущемлениям человеческого достоинства, не идущей на поводу у обстоятельств, не способной уронить своё человеческое достоинство. Для героини Е.С. Гинзбург очень важными являются следование собственным принципам и желание быть со своими детьми. Это образ сильной женщины, которая может нравиться мужчинам, но не пользуется этой своей особенностью.

Создаёт автор и образы женщин, находящихся по другую сторону колючей проволоки, противостоящих заключённым, – медиков, надзирателей и т.п. В этих образах для Е.С. Гинзбург важна та жалость, которую они способны испытывать к заключённым, то, пусть и мизерное, сочувствие, которое они могут проявлять: *«Медсестра с ящичком лекарств, по совместительству обыскивающая заключенных женщин, жалостливо морщит веснушчатый носик»* [12, с. 83]. Хотя автор и признаёт, что жалость в данной ситуации способны испытывать далеко не все женщины: *«Появляется надзирательница в сопровождении корпусного. Он четким профессиональным движением выворачивает бьющейся в припадке женщине руки назад, потом вливает ей насильно в рот какую-то жидкость из стакана…»* [12, с. 129]. Образ подобной надзирательницы видим и в одном из рассказов В.Т. Шаламова «Галстук». Писатель даже не называет имени этой героини, это просто *«женщина, член партии, выдававшая ежедневно мастерицам материал и нитки»* [11, с. 155], для которой все заключённые – априори преступники, даже те, кто *«осужден по пятьдесят восьмой статье»* [11, с. 156] и не способен на воровство.

Можно увидеть, что трактовки женских образов Е.С. Гинзбург и Г.Г. Демидовым достаточно схожи. Оба автора затрагивают вопрос об утрате человеческих качеств заключёнными женщинами-уголовницами, об актуальной для лагерного начальства проблеме запрещённой «любви», которую «крутят» *«здешние лагерные мужики и бабы»* [13, с. 59] и которая становится причиной рождения никому не нужных здесь детей. Оба автора изображают суровый мир, где утрата человеческого достоинства касается и мужчин, и женщин. В рассказах В.Т. Шаламова понимание образа женщины несколько иное: писатель создаёт образы женщин, которые константны в своих качествах, которые не только сами сохраняют человеческие качества, но и способны этими качествами (любовью, нежностью, жалостью) поддерживать попавших в трудную ситуацию заключённых-мужчин.

Яркий пример героини такого типа – *«Маруся Крюкова, хромая девушка»* [11, с. 152] из рассказа «Галстук» (1960). Маруся – само воплощение доброты, нежности, кротости. Она безропотно принимает свою судьбу, сохраняя в бесчеловечных условиях человечность. Кроме того, она – искусная рукодельница, хотя её *«ручная вышивка чудной работы»* [11, с. 153] достаётся теперь только лагерному начальству. Образ Маруси Крюковой, создаваемый В.Т. Шаламовым, кажется наполненным теплотой, от девушки словно исходит сияние, о котором она сама не знает, но которое освещает жизнь всех людей вокруг.

Надо отметить, что в женских характерах, созданных в творчестве анализируемых авторов, есть и общее. К примеру, в рассказах Г.Г. Демидова имеется намеченная В.Т. Шаламовым мысль о том, что присутствие женщины облагораживает мужчину и позволяет ему не утратить свои человеческие качества. Так, в рассказе «Амок» (1990) в негативном описании образов служащих в охране бойцов читаем, что их *«одичание ускорялось еще почти полным отсутствием в этих краях женщин»* [13, с. 49]. А в книге Е.С. Гинзбург есть образ подруги главной героини Юли Кареповой, которая поддерживает её в заключении и после него, которая не утрачивает своих человеческих качеств. Юля полна оптимизма и заражает им окружающих, когда в тюрьме *«долгими часами… рисует картины новой счастливой жизни»* [12, с. 210].

Итак, в рассказах В.Т. Шаламова созданы женские образы, основным назначением которых является передача мысли о сохранении в бесчеловечных условиях ГУЛАГа истинно женских качеств – нежности, чуткости, кротости, способности понимать и любить. Данные героини противостоят антигуманно-

сти обстановки, в которую попали все герои рассказов писателя, и транслируют окружающим мысль о неизменности основных человеческих ценностей. Для мужчины-заключённого, как это демонстрирует В.Т. Шаламов, важными и очень значительными являются слова и поступки, которые для женщины обыденны и естественны, то есть нежность присуща самой сути женского характера, не акцентируется намеренно. Женские образы, создаваемые Е.С. Гинзбург и Г.Г. Демидовым, при наличии схожих с персонажами В.Т. Шаламова черт являются носителями особой мысли – о том, что женщины подвергаются моральным трансформациям не меньше мужчин, и в бесчеловечных условиях тоже оказываются способны к утрате человечности. Позиция В.Т. Шаламова в некоторой степени идеалистична, а Е.С. Гинзбург и Г.Г. Демидова – более реалистична, ведь, действительно, и женщин, и мужчин переживаемые трудности могут привести к трансформациям характера. При этом именно женские образы В.Т. Шаламова передают бессмертные идеи русской литературы о «вечной женственности», о существовании в женских характерах не поддающихся изменениям качеств – доброты, гуманности, сердечности, транслируемых в мир и позволяющих этому миру сохранить свои константы, а мужчинам – выстоять в период тяжких испытаний.

Библиографический список

1. Некрасова И.В. *Варлам Шаламов – прозаик (проблематика и поэтика)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Самара, 1995.
2. Ганущак Н.В. *Творчество Варлама Шаламова как художественная система.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тюмень, 2003.
3. Горбачевский Ч.А. Поэтика документальной художественности рассказа В.Т. Шаламова «На представку». *Вестник Омского университета*. 2009; № 1 (51): 121 – 128.
4. Кротова Д.В. Любовная лирика В. Шаламова. *Филологическая регионалистика*. 2016; № 2 (18): 47 – 52.
5. Жаравина Л.В. «Прекрасная дама семидесятой широты»: женские образы в поэзии В. Шаламова. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 8: Литературоведение. Журналистика. 2017; № 1: 16 – 28.
6. Сафронов А.В. *Жанровое своеобразие русской художественной документалистики (очерк, мемуары, лагерная проза)*: учебное пособие. Рязань: РГУ, 2015.
7. Ван Л. Нарратологические особенности книги воспоминаний «Крутой маршрут» Евгении Гинзбург. *Общество. Среда. Развитие*. 2017; № 1 (42): 60 – 63.
8. Мухина К.Н. Тема милосердия в автобиографической повести Е.С. Гинзбург «Крутой маршрут». *Церковь, государство и общество в истории России и православных стран: религия, наука и образование*: материалы X Международной научной конференции. Уфа: Аркаим, 2019: 89 – 93.
9. Ефимова А.Н. Образы подвижников веры в автобиографической лагерной прозе XX века. *Научный вестник Крыма*. 2017; № 5 (10): 15.
10. Жербер Ж., Эртнер Е.Н. Природа как «место памяти» в русской прозе о ГУЛАГЕ. *Вестник Тюменского государственного университета*. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2018; Т. 4, № 4: 120 – 133.
11. Шаламов В.Т. *Колымские рассказы*. Москва: АСТ, 2019.
12. Гинзбург Е.С. *Крутой маршрут. Хроника времен культа личности*. Москва, 2016.
13. Демидов Г.Г. *Чудная планета*: рассказы. Москва: Возвращение, 2011.
14. Жаравина Л.В. Анагогический смысл открытого финала (от древнерусской агиографии к рассказам Л.Н. Толстого, В.Т. Шаламова, Г.Г. Демидова). *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2018; № 3 (126): 148 – 155.

References

1. Nekrasova I.V. *Varlam Shalamov – prozaik (problematika i po`etika)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Samara, 1995.
2. Ganuschak N.V. *Tvorchestvo Varlama Shalamova kak hudozhestvennaya sistema.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tyumen', 2003.
3. Gorbachevskij Ch.A. Po`etika dokumental'noj hudozhestvennosti rasskaza V.T. Shalamova «Na predstavku». *Vestnik Omskogo universiteta*. 2009; № 1 (51): 121 – 128.
4. Krotova D.V. Lyubovnaya lirika V. Shalamova. *Filologicheskaya regionalistika*. 2016; № 2 (18): 47 – 52.
5. Zharavina L.V. «Prekrasnaya dama semidesyatoj shiroty»: zhenskie obrazy v po`ezii V. Shalamova. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 8: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2017; № 1: 16 – 28.
6. Safronov A.V. *Zhanrovoe svoeobrazie russkoj hudozhestvennoj dokumentalistiki (ocherk, memuary, lagernaya proza)*: uchebnoe posobie. Ryazan': RGU, 2015.
7. Van L. Narratologicheskie osobennosti knigi vospominanij «Krutoj marshrut» Evgenii Ginzburg. *Obschestvo. Sreda. Razvitie*. 2017; № 1 (42): 60 – 63.
8. Muhina K.N. Tema miloserdiya v avtobiograficheskoj povesti E.S. Ginzburg «Krutoj marshrut». *Cerkov', gosudarstvo i obschestvo v istorii Rossii i pravoslavnyh stran: religiya, nauka i obrazovanie*: materialy X Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ufa: Arkaim, 2019: 89 – 93.
9. Efimova A.N. Obrazy podvizhnikov very v avtobiograficheskoj lagernoj proze XX veka. *Nauchnyj vestnik Kryma*. 2017; № 5 (10): 15.
10. Zherber Zh., `Ertner E.N. Priroda kak «mesto pamyati» v russkoj proze o GULAGE. Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2018; T. 4, № 4: 120 – 133.
11. Shalamov V.T. *Kolymskie rasskazy*. Moskva: AST, 2019.
12. Ginzburg E.S. *Krutoj marshrut. Hronika vremen kul'ta lichnosti*. Moskva, 2016.
13. Demidov G.G. *Chudnaya planeta*: rasskazy. Moskva: Vozvraschenie, 2011.
14. Zharavina L.V. Anagogicheskij smysl otkrytogo finala (ot drevnerusskoj agiografii k rasskazam L.N. Tolstogo, V.T. Shalamova, G.G. Demidova). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 3 (126): 148 – 155.

Статья поступила в редакцию 26.05.20

УДК 811.161.1:81'33 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00612

Gorina I.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: gorina.1955@inbox.ru*
Aleksandrovich L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: 89180151052@ mail.ru*
Bebihova I.Yu., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: irinamariya@gmail.com*

INTENSITY AS THE LOGICAL BASIS OF GRADATIONAL RELATIONS IN THE LANGUAGE. The article discusses current issues of gradational relations in the modern Russian language from the standpoint of studying the intensity of manifestation of logical and semantic extremes in the designation and evaluation of events, signs, qualities. The influence of expressive and modal intensifiers on the limiting or full degree of manifestation of a gradation attribute, variation in intensity, cases of exceeding, and equality of meanings, dividing the whole into equal or unequal shares is considered in the article. The authors use examples to analyze the manifestations in a literary text of gradational relations, their expressive, stylistic and communicative capabilities. This direction is interesting for specialists in the field of linguistics, cognitive linguistics and is perspective for further development.

Key words: **gradation, gradation relations, intensity, intensifier, extremum words, local meaning extremums, dynamic language systems.**

И.И. Горина*, д-р филол. наук, проф., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: gorina.1955@inbox.ru*
Л.В. Александрович, *канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: 89180151052@ mail.ru*
И.Ю. Бебихова, *аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: irinamariya@gmail.com*

ИНТЕНСИВНОСТЬ КАК ЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ГРАДАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются актуальные вопросы градационных отношений в современном русском языке с позиций исследования интенсивности проявления логико-семантических экстремумов в обозначении и оценке событий, признаков, качеств. Рассматривается влияние экспрессивных и модальных интенсификаторов на предельную или полную степень проявления признака градации, варьирование интенсивности, случаи превышения, равенства значений, деления целого на равные или неравные доли. Авторы статьи на примерах анализируют проявления в художественном тексте градационных отношений, их экспрессивные, стилистические и коммуникативные возможности. Данное направление интересно специалистам в области языкознания, когнитивной лингвистики и перспективно для дальнейшей разработки.

Ключевые слова: **градация, градационные отношения, интенсивность, интенсификатор, слова-экстремумы, локальные экстремумы значений, динамические системы языка.**

Логическую основу градационных отношений составляют свойства человеческого мышления, такие как искусственное наделение события, признака, качества такими значениями, которые отличают их от нормы и приближают к локальным экстремумам. Развитие градационных отношений проявляется в способности обозначать объективный процесс расчленения общего семантического градационного поля на частные случаи сравнения, сопоставления, неравенства значений, противопоставления, а также разной интенсивности значений градации с точки зрения их локальных экстремумов. Например:

Гарун бежал быстрее лани,

Быстрей, чем заяц от орла (М. Лермонтов).

Субъективная сторона: как быстро, можно ли быть еще быстрее? – становится во главу логико-семантической составляющей вопроса градации. Субъективный фактор в градации способствует пониманию градации как одного из способов в семантической, коммуникативной и прагматической *абсолютизации* значений. Действительно, оценка качества концепта «движение» или любого другого концепта в большинстве случаев сводится к выбору лексемы, словосочетания, фраземы и даже предложения, которые в аналитической форме представляются наиболее оптимальным выбором, стилистически, функционально и прагматически соответствуют общей направленности контекста. Можно насчитать более 200 слов и устойчивых выражений, синонимичных универсальному концепту «быстро» [1]. Значения интенсивности в проявлении данного признака могут иметь синонимические аналоги не только количественного характера, но и качественного. Эти значения переплетаются и образуют своеобразное сочетание смыслов, которое становится ресурсом языковых возможностей для проявления разных степеней интенсивности одного и того же действия, вовлекая в градационные отношения каждый раз новые концепты: «расти» – *расти как на дрожжах*, *как грибы*; «идти» – *живо, проворно*; «перемещаться» – *прытко, с ветерком*; «бежать», трансформируемое, например, в *быстро бежать очень быстро бежать*, *бежать, не чуя под собой ног*. В этом и проявляется антропоцентрическое стремление субъекта к достижению некоторой *абсолютизированной нормы* и является убедительным утверждением о связи системы градации с системой концептов и интенсивности в языке [2]. При этом следует отметить, что в градационных отношениях реальной количественной оценки текстового события в его проявлениях никогда не наблюдается. Применительно к лексеме «быстро» достижение локальных экстремумов значений возможно при использовании добавочных компонентов: *быстрее, весьма быстро, очень быстро, еще быстрее, быстрее, чем обычно, как никогда быстро, предельно быстро,* например:

Она ***с живостью*** *согласилась выйти за него замуж* ***так быстро, что*** *он* ***и опомниться не успел*** (Л. Ефимова).

Круг подобных эксплицитных и модальных интенсификаторов в речи весьма разнообразен. Например, это наречия, прилагательные или сложные образования с наречным компонентом: *сверх, сверх того, ужасно, ужасающе, стремительно, смертельно, удивительно, поразительно, безмерно, бесконечно, крайне*, *безмерный, сверхмощный, суперважный* и другие, например:

Крайне важным *признанием внимания к ней она посчитала то, что он явился раньше обычного* (И. Бунин).

Бесконечно долго *можно наблюдать за тщетными попытками мухи выбраться из паучьей сети, но не дождаться* (Д. Жуков).

Языковые интенсификаторы в качестве оценочных показателей качества могут иметь следующие оттенки значения, например:

а) *совершенно, абсолютно, совсем, полностью, целиком, предельно,* указывающие на предельную или полную степень проявления признака, то есть на степень, которая уже не может быть превышена, но в этом ряду есть и слова «весьма», «существенно» и другие, которые допускают варьирование интенсивности в проявлении того или иного признака, например:

Совершенно непонятным образом *он оказался на вершине горы* (К. Паустовский);

Существенно важным *в этой бесконечной смене кадров является проблема найти нужный* (К. Симонов);

б) *чересчур, слишком*, *бесконечно,* указывающие в значениях на чрезмерную степень признака, то есть, на то, что семантическое значение (свойство) представлено в большей степени, чем нужно или можно [3]:

Чересчур долго, бесконечно долго *смотрел он на фотографию любимой, да так пристально, что слезы наворачивались на глаза* (А. Толстой).

в) *будто бы; равно, как и* в предположениях равенства семантических значений сравниваемых величин, например:

Будто бы *и не было этих прошедших лет,* ***равно, как и*** *не было подозрений, сомнений, душевных терзаний* (Л. Толстой);

г) лексемы, несущие в себе признак деления целого на равные или неравные доли:

Коль ветер лавиной и песня лавиной –

Тебе ***половина*** *и мне* ***половина*** (М. Светлов).

С нашей точки зрения, интенсификаторы наиболее ярко проявляют себя в качестве номинативов, предикатов, функтивов в предложении. Это объясняется, прежде всего, процессом сравнения, сопоставления единиц языка и фактором принадлежности лексических средств градации к динамическим системам языка, которые реализуют действия или состояния кого-либо или чего-либо.

Нам представляется важным выделить следующие логические аспекты изучения категории интенсивности при формировании градационных отношений в языке. Прежде всего, это фактор присутствия в языке процессуальной лексической многоступенчатой градации, которая реализуется с помощью динамических индикаторов экстремумов, в то время как дискретная одноступенчатая градация представлена в лексике статическими индикаторами постоянства градационных значений. К ним относятся слова-экстремумы, являющиеся, по нашему мнению, концептуальными абсолютизаторами значений. Они могут быть выражены в языке следующим образом:

– существительными – *шторм* (волнение моря, сопровождаемое сильным ветром), *шквал* (порыв ветра большой силы), *взрыв* (эмоций), *всплеск* (чувств);

– прилагательными – *отвратный* (очень неприятный), *безобразный* (предельно недопустимый), *восхитительный* (весьма восторженный), *великолепный* (не знающий предела в восхищении), *бесценный* (предельно дорогой);

– глаголами – *ненавидеть* (очень не любить, относиться со злостью), *преклоняться* (очень уважать и любить), *ликовать* (очень, беспредельно радоваться);

– наречиями – *до тошноты* (очень некрасиво), *виртуозно* (весьма искусно), *громоподобно* (очень громко), *бестолково* (бессистемно).

Среди динамических индикаторов имеются и такие, которые фиксируют движение градуального признака, репрезентируя подвижные градуальные концепты. Направление интенсивности как векторная величина является определяющим фактором для характеристик предикативных индикаторов нарастания локального признака (*увеличиваться, усиливаться, расти, нарастать, подниматься, возвышаться, множиться*) и предикативных индикаторов убывания значения – *уменьшаться, убывать, снижаться, слабеть, затухать*. Эти индикаторы можно считать универсальными абсолютизированными катализаторами движения.

Переменному характеру движения соответствуют индикаторы резкого, скачкообразного движения нарастания / замедления: *подскочить* (о кровяном давлении, ценах), *стремительно* (расти, убегать), *внезапно нахлынуть* (о чувствах и воспоминаниях). Эти индикаторы можно считать абсолютизированными катализаторами темпа движения. Локальный характер темпа движения подчеркивают индикаторы постепенного изменения признака, которые описывают плавность перехода одного состояния в другое – *постепенно, понемногу, мало-помалу, расти, подниматься, прибавлять, ослаблять, ослабевать,* и группа динамических индикаторов градуальности, для которой характерно присутствие индикаторов времени, то есть индикаторов временной последовательности – *сначала, вначале, затем, потом, теперь*, индикаторов размеренной временной последовательности – *с каждой секундой, с каждой минутой, с каждым днем*, индикаторов временного ожидания – *еще, все еще, пока, уже*. С их помощью в тексте происходит наложение темпоральной шкалы на шкалу изменения степени признака, что соответствует определенной градационной норме, например:

Для большого количества безвольных людей начинать новую жизнь принято ***с начала нового года, нового века и нового тысячелетия*** *– давняя русская традиция* (из газеты) – индикаторы размеренной временной последовательности.

Статические индикаторы фиксируют одноступенчатую градацию (однозначно определенную степень признака), представляя фиксированные градуальные концепты: *быстро, медленно, скоро, поздно,* которые максимально приближены к абсолютизированной норме. Логично предположить, что по отношению к срединному значению шкалы градаций можно выделить статические индикаторы выше средней степени (*большой, огромный, громадный, чрезвычайный, сильно, крепко*) и индикаторы ниже средней степени (*маленький, слабый, ничтожный, крошечный, слегка, едва, еле-еле*). Если в тексте наблюдаются индикаторы, обусловленные субъективно-ситуативным значением, то можно обозначить индикаторы, соответствующие норме – *достаточно, довольно; настолько, что*, не достигающие нормы – *недостаточно, не совсем,* превышающие норму – *слишком, чересчур*.

Статическим индикаторам свойственно и то, что они могут различаться по степени точности обозначаемой градуальности с позиции коммуникативной прагматики. Индикаторы точной степени градуальности предполагают возможность их соотнесения с определенным фиксированным квантором шкалы и, таким образом, подчеркивают соответствующую степень признака (*ничтожная / малейшая / небольшая / большая / огромная / чрезвычайная / ужасная* опасность) в сравнении с желаемой или ожидаемой субъектом. В то же время индикаторы приблизительной степени градуальности функционируют в их соотнесении с определенным квантором шкалы – *более-менее* опасный, *почти* уверен, *относительно* спокойный, *чуть ли не* шедевр. Индикаторы приблизительной градуальности фиксируются в ситуациях, когда точная степень признака не представляет коммуникативной значимости, и в случаях недостаточной уверенности субъекта речи в определяемой им степени признака.

Статические индикаторы принято считать коннотативными индикаторами, поскольку те по назначению и области применения выполняют коннотативно-характеризующую функцию. Коннотативные индикаторы могут характеризоваться минимальной, средней или максимальной степенью экспрессивности в зависимости от количества типов коннотативных сем, которые представлены в значениях индикаторов в сочетании с семами градуальности (интенсивности). Чем больше коннотативных сем сочетается с градуальной семой, тем выше степень экспрессивности индикатора.

Градуальность как логическая категория отражает способность человеческого мышления сопоставлять и интенсифицировать одновременно, то есть располагать на шкале значений в определенной последовательности относительно нормы объекты действительности в зависимости от субъективных факторов. Достаточно убедительно эту реалию иллюстрируют грамматические формы степеней сравнения прилагательных и качественных наречий. Градуальность как лексико-грамматическая и семантическая категория передает значение возрастания или убывания степени признака средствами морфологического уровня языка:

На гладко выбритом лице его помещались ***огромнейших*** *размеров очки в черной роговой оправе* (М. Булгаков).

Градуальность имеет и свое стилистическое значение – прием эмоционально-экспрессивного проявления признака, свойства или состояния. Градация предполагает наличие в высказывании и тексте определенной экспрессивности, что связано со стилистическими функциями языка, благодаря которым говорящий или пишущий выражает свое субъективное отношение к содержанию или адресату речи:

Примером ***ужасающей*** *катастрофы для него можно считать именно этот* ***злосчастный, но потрясающий*** *вечер* (М. Булгаков).

Составляющими категории экспрессивности являются эмоциональность, оценочность, интенсивность (эмфатичность) и образность. Категория экспрессивности естественным образом соотносится с понятием выразительности речи. Выразительность как эмоционально-экспрессивная категория является доминирующим фактором в общем понятии оценки экспрессивности.

Градуальные отношения взаимодействуют с синонимическими и антонимическими отношениями и в то же самое время выходят за их рамки, так как служат для передачи языковыми средствами тончайших семантических оттенков значения. Шкала градаций подвижна и состоит, как правило, из трех основных зон. Первая зона – высокая и самая высокая степень проявления признака; вторая зона – низкая и самая низкая степень проявления признака; третья зона – центральная точка, находящаяся между ними (в центре) в качестве нейтральной нормы. Таким образом, возможно построение модели уровней градации, например, для концепта «величина»:

«самая низкая – низкая» – «средняя» (нормальная, обычная) – *«большая – очень большая»* (самая большая).

При синонимических и антонимических отношениях в каждую зону вовлекаются лишь некоторые из лексем, зачастую только те из соответствующих рядов, которые наиболее точно подходят по значению и удовлетворяют критерию логико-семантического субъективированного выбора. То, что для определения уровня градации при синонимических отношениях на первый план выходит категория качества, свойства, а не количественной характеристики предмета, явления, лишний раз подтверждает неразрывную связь логического и лингвистического как экстраполированного свойства интенсификации. Например: «маленький» – *крошечный, карликовый, небольшой, крохотный, миниатюрный, еле заметный, от горшка два вершка, малорослый.*

Градуальные конструкции предполагают наличие в своей структуре определенной семантической иерархии и одновременно логический порядок расположения компонентов в этой конструкции. Следовательно, градуальные конструкции представляют собой единство, совмещающее в себе структурное равенство частей и их смысловое неравенство, например:

Понимание чего-то ***хорошего, более справедливого*** *присутствовало в его отношении к старику* (А. Толстой).

Экспликация отношений градации, а также наличие в языке лексико-синтаксических и морфологических средств выражения конкретного вида семантических отношений является следствием существования феномена имплицитной языковой градации, представляющей собой градационную парадигматическую подсистему языка [4]. Имплицитная градация проявляется путем сопоставления компонентов в тексте, при этом формальный показатель градационного сопоставления или указание на него в тексте может отсутствовать вообще.

Интенсивность является непременным свойством градационных отношений, по мнению некоторых лингвистов, – это признак признака, то есть проявление чего-либо в большей степени, тогда как «квантификаторы и параметрические величины – это признаки первой ступени сравнения и интенсификации, которые могут выступать как непосредственные признаки вещей» [5]. Интенсивность проявляется не только в качестве меры экспрессивности при введении в текст разного рода интенсификаторов, но и в качестве ее градуального дополнительного компонента. Если в тексте интенсифицируется какой-либо признак, то в целом высказывание может приобрести особую экспрессивность:

Финдиректора ***передернуло,*** *и,* ***став*** *уж* ***совсем мрачнее тучи****, он отправился за кулисы, чтобы принимать гастролера, так как более принимать было некому* (М. Булгаков).

Чем больше проявляется признак интенсивности, тем в значительной мере становится экспрессивным само высказывание. В то же время возможны экспрессивные структуры, построенные по другим основаниям, например, эмоциональным и оценочным. При этом следует учитывать, что интенсивность, оценочность и эмоциональность не просто часто совмещаются, а скорее сосуществуют, проявляясь в большей или меньшей степени. Например:

Каждая из мышц ***болела нестерпимой болью****,* ***напоминающей зубную боль****.* ***Пальцы*** *ног уже* ***не шевелились в сапогах****, лежали смирно,* ***были похожи на деревянные культяпки*** (М. Булгаков).

Степень интенсификации признака или события определяется объективными и субъективными факторами. Объективность оценки обусловлена общепринятыми в обществе представлениями об окружающем мире, а субъективность – особенностями абсолютизированного индивидуального мировосприятия. Отношения градации определяются синтезом субъективно-объективных отношений, обусловленных взаимодействием различных типов модальности. В результате в оценочной характеристике интенсификации как признаке градуальности в тесном единстве переплетаются объективное и субъективное, рациональное и эмоциональное, интегральное и дифференциальное, например:

Он хмуро думал: «Как ***прелестна*** *была она!* ***Волшебно прекрасна!*** *Разве неправда, что* ***она дала*** *мне* ***лучшие минуты жизни****?»* (И. Бунин).

Эмоциональность как компонент экспрессивности в градационных отношениях тесно связана с оценкой предмета, события, явления, при этом оценочность при итенсифицирующих отношениях не всегда должна сопровождаться эмоциональностью. Достаточно часто выражение интенсивности качественной характеристики объекта – это только конституирующая функция языка, лишенная какой бы то ни было эмоциональной оценки. К примеру: *весьма интересное* (событие*), очень вкусная* (рыба), *хорошо образованный* (человек).

Таким образом, лингвистическое градуирование строится с учетом категории интенсивности, мерительного отношения говорящего к предмету высказывания с помощью лексико-фразеологических, словообразовательных, морфологических и стилистико-синтаксических средств. Языковое наполнение функционально-семантической категории градации обеспечивается теми компонентами, которые наделены признаками интенсивности.

Библиографический список

1. *Большой толковый словарь русского языка.* Составитель и главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург, 1998.
2. Родионова С.Е. Интенсивность и её место в ряду других семантических категорий. *Славянский вестник.* Москва: МАКС Пресс, 2004; Выпуск 2: 303 – 308.
3. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка.* Под общим руководством акад. Ю.Д. Апресяна. Москва; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004.
4. Телия В.Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация. *Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности.* Москва: Наука, 1991: 5 – 36.
5. Алефиренко Н.Ф., Золотых Л.Г. *Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия языковых единиц).* Астрахань, 2000.

References

1. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Sostavitel' i glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg, 1998.
2. Rodionova S.E. Intensivnost' i ee mesto v ryadu drugih semanticheskih kategorij. *Slavyanskij vestnik*. Moskva: MAKS Press, 2004; Vypusk 2: 303 – 308.
3. *Novyj ob`yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka.* Pod obschim rukovodstvom akad. Yu.D. Apresyana. Moskva; Vena: Yazyki slavyanskoj kul'tury: Venskij slavisticheskij al'manah, 2004.
4. Teliya V.N. `Ekspressivnost' kak proyavlenie sub`ektivnogo faktora v yazyke i ee pragmaticheskaya orientaciya. *Chelovecheskij faktor v yazyke. Yazykovye mehanizmy `ekspressivnosti.* Moskva: Nauka, 1991: 5 – 36.
5. Alefirenko N.F., Zolotyh L.G. *Problemy frazeologicheskogo znacheniya i smysla (v aspekte mezhurovnevogo vzaimodejstviya yazykovyh edinic).* Astrahan', 2000.

Статья поступила в редакцию 12.05.20

УДК 82 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00613

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)*

BINARY OPPOSITION REAL-VIRTUAL IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK. The article is dedicated to the disclosure of artistic aspects of the opposition real-virtual in works of Russian cyberpunk. So, one of such artistic aspects is the image of the protagonist, who is opposed to the grotesque-fantastically depicted virtual reality. Using the contrast of real and grotesque-fantastically depicted virtual space, the authors show that the feeling of love for the main character of Russian cyberpunk is part of a real, not an illusory existence. The real-virtual semantic opposition receives artistic expression in situations related to the plot in which the main character falls. The article concludes that another way of artistic expression of the opposition is real – virtual – this is the subjective organization of the artistic world.

Key words: **cyberpunk, binary opposition, real, virtual, hero, image.**

А.Т. Камалова, *канд. экон. наук, докторант, ФГБО ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г. Елец*

БИНАРНАЯ ОППОЗИЦИЯ РЕАЛЬНОЕ – ВИРТУАЛЬНОЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА

Статья посвящена раскрытию художественных аспектов оппозиции реальное – виртуальное в произведениях русского киберпанка. Так, одним из таких художественных аспектов является образ главного героя, которому противопоставлена гротескно-фантастически изображаемая виртуальная реальность. При помощи приема контраста реального и гротескно-фантастически изображаемого виртуального пространства авторы показывают, что чувство любви для главного героя русского киберпанка – это часть реального, а не иллюзорного существования. Смысловая оппозиция реальное – виртуальное получает художественное выражение и в ситуациях, связанных с сюжетом, в которые попадает главный герой. В статье делается вывод, что еще один способ художественного выражения оппозиции реальное – виртуальное – это субъектная организации художественного мира.

Ключевые слова: **киберпанк, бинарная оппозиция, реальное, виртуальное, герой, образ.**

На основе жанровых характеристик киберпанка в условиях информационного общества [1 – 5], а также анализа текстов [6 – 13] можно выделить смысловую оппозицию реальное – виртуальное. Ее художественным аспектом является образ главного героя, которому противопоставлена гротескно-фантастически изображаемая виртуальная реальность.

Критическое отношение главного героя к виртуальности часто выражается авторами с помощью приема иронии на уровне его диалогов и мыслей. Данный прием прослеживается и в родственной киберпанку антиутопии, например, в романе Р. Бредбери «451 градус по Фаренгейту» (критическое отношение Монтэга к интерактивному телевидению как к виртуальности) [14]. Прослеживается он и в романе-антиутопии Д. Оруэлла «1984» (негативное отношение Уинстона Смита к телекрану) [15].

Главному герою может быть свойственен и внутренний конфликт, причина которого заключается не только в виртуальной реальности. Другие способы ухода от действительности (например, алкоголь и наркотики) также художественно изображаются в произведениях русского киберпанка с помощью приемов фантастики, иронии и гротеска.

С помощью таких же художественных приемов различные формы бегства от реальности могут изображаться не только в произведениях анализируемого жанра. Так, в рассказе Р. Бредбери «Каникулы» способом ухода от реальности, художественно выраженным с помощью гротеска и фантастики, является путешествие [14].

Объективно оценивая себя и общество, в котором живет, главный герой в отличие от большинства окружающих его людей объективно оценивает и все возможные способы ухода от действительности. Однако он понимает и то, что сам является частью общества, в котором реальность все чаще заменяется иллюзорностью: «Наверное, я глубоко несчастный человек, поскольку тоже время от времени больно дергаю себя всеми возможными способами приукрашивания действительности…» [13, с. 17].

Таким образом, уход от реальности вызывает у главного героя смешанные чувства. С одной стороны, практикуя различные его способы, он, как и большинство, надеется на какое-то время отрешиться от возникающих перед ним проблем. С другой, признавая пагубность ухода от реальности как для себя лично, так и для общества в целом, он осознает, что необходимо жить реальной, а не иллюзорной жизнью.

Иллюзорность, кажущаяся на первый взгляд такой привлекательной, в какой-то момент перестает удовлетворять главного героя. Он начинает тяготиться «способами приукрашивания действительности», в какой-то степени даже чувствуя себя виноватым за то, что, как и остальные, прибегает к ним.

Художественным аспектом оппозиции реальное – виртуальное является хронотоп. Так, основное действие романа Т. Царенко «Бессистемная отладка. Реабилитация» разворачивается в компьютерной игре, противопоставленной реальности. Только оставаться вечно в таком «цифровом» мире, пусть даже практически неотличимым от мира реального, главный герой Олег Филин совсем не намерен.

Многогранным представляется и художественное пространство романа А. Эмдина «Отпуск». В нем действие в виртуальном пространстве перемежается с действием в пространстве мира реального. Важно отметить, что в этом случае расплывчатость границ между пространством виртуальным и реальным проявляется в следующем:

– герой, первоначально попав в виртуальное пространство, не осознает этого и полагает, что находится в пространстве реальном;

– герой может перемещаться из реального пространства в виртуальное и наоборот.

Используя прием контраста реального и гротескно-фантастически изображаемого виртуального пространства, авторы показывают, что чувство любви для главного героя русского киберпанка – это часть реального, а не иллюзорного существования. Даже если он встретил настоящую любовь в мире виртуальном, как это происходит в романе А. Эмдина «Отпуск», он не перестает любить и когда возвращается в мир реальный.

Любовь для него – это то, что имеет смысл. Это та цель, которая заставляет главного героя действовать. И он смело идет к своей цели, потому что чувствует себя несчастным без человека, которого смог встретить и полюбить по-настоящему.

Именно любовь, свобода и справедливость, а не материальный достаток и не социальное положение представляют основное значение для главного героя. Выбирая между общественными стереотипами и тем, что по-настоящему значимо для него, он, не колеблясь, делает выбор в пользу последнего.

Смысловая оппозиция реальное – виртуальное получает художественное выражение и в ситуациях, связанных с сюжетом, в которые попадает главный герой. Так, единственный способ для главного героя Царенко вернуться в реальность – это стать в игре богом. И главный герой пытается идти путем бога, несмотря на то, что рядом с ним в виртуальном мире, изображаемом посредством элементов фантастики, бежит оживший кошмар по имени Кошмарик, и над головой хохочет небо.

Способом художественной экспрессии оппозиции реальное – виртуальное можно считать фантастический прием расплывчатости границ между настоящим и виртуальным мирами. Данный прием выражает основное беспокойство авторов жанра. Это предупреждение о том, к чему может привести уход от действительности в компьютерные игры и социальные сети: к потере чувства действительности и собственного «Я».

Другим художественным аспектом оппозиции реальное – виртуальное является иронический прием подчинения живого человека киберпространству. В художественном мире русского киберпанка гротескно-фантастически представленное киберпространство не дает возможности для самовыражения героев, сковывает их, заставляет подчиняться неразделяемым им принципам. Например, в романе Т. Царенко «Бессистемная отладка. Реабилитация» главному герою приходится следовать навязанным ему правилам компьютерной игры.

Таким образом, уход от реальности в художественном мире киберпанка – это не только гротескно-фантастически изображаемая виртуальность. В нем прослеживается множество его форм. Так, в романе «Лидеры войны» М. Червяченко попытка бегства в иллюзорность – это не только «сидение» в Интернете, но и наркотики: «…Кокаин и трава тоже сначала дают восхитительные ощущения, которых нет в реальном мире. Только в мире детства» [12, с. 5].

Иллюзорность художественного мира Червяченко многогранна. Это все, что изначально связано с ощущением полного удовлетворения и отрешенности от проблем. Но это ощущение, характерное для ребенка, не должно быть свойственно взрослому человеку, который должен брать на себя ответственность и отвечать за свои поступки.

Многообразие форм иллюзорности является неотъемлемой частью изображаемого писателями художественного мира русского киберпанка. Оно позволяет более глубоко взглянуть на беспокоящую их проблему бегства от действительности, характерную для современного общества.

Следует сказать, что тему наркотиков, которая подразумевает уход от реальности, русский киберпанк унаследовал от романа-антиутопии. Так, наркотики как способ бегства от действительности находят художественное отражение в романе-антиутопии О. Хаксли «О дивный новый мир» [16].

Своеобразным уходом от реальной жизни в антиутопическом произведении, которая прежде всего подразумевает свободу, является жизнь в условиях замкнутого пространства (тоталитарного государства). Такой уход от реальности в романе Замятина «Мы» означает существование в Едином государстве, описанное с помощью приемов гротеска и фантастики. И только разрушив окружающую его стену, которая символизирует препятствие, можно начать жить свободной, а значит, настоящей жизнью [17].

В романе В. Войновича «Москва 2042» также присутствует замкнутое пространство, описываемое с помощью гротеска и фантастики. Это Московская Коммунистическая Республика (Москореп), в которой построен «самый настоящий коммунизм» [18].

Еще одним способом художественного выражения оппозиции реальное – виртуальное в произведениях анализируемого жанра может являться субъектная организации художественного мира. Так, в романе М. Червяченко «Лидеры войны», жанр которого определен как криминальный киберпанк, повествование от третьего лица (как виртуальное) чередуется с повествованием от первого лица (как реальное): «Аня сползла с постели и набрала в мобильнике сама себя. Полчаса после этого она соображала, что она сделала. Потом немного отпустило.

Когда я сообразила, что Аня это я, меня опять накрыло. Но уже одеялом, накрыло нежным солнечным пьянящим одеялом, и стало хорошо до полного изнеможения» [18, с. 20].

Такой литературный прием можно назвать «остранение субъекта повествования». Как видно, в данном случае повествователь (главный герой), ведущий рассказ от первого лица, будто бы забывает, кем является на самом деле, и повествование ведется от третьего лица до тех пор, пока изначальный повествователь снова не осознает собственное «Я».

Прием «остранения субъекта повествования» – это один из способов, при помощи которого автор может показать уход от реальности героя литературного произведения. Поэтому он наиболее соответствует тем жанрам, где широко используются фантастические средства изображения (научная фантастика, киберпанк).

Говоря об особенностях субъектной организации художественного мира анализируемых произведений в целом, можно отметить, что в произведениях русского киберпанка 90-х – 2000-х годов превалируют формы повествования от третьего лица. Однако в романах 2010-х годов широко используется и повествование от первого лица, когда в качестве субъекта речи выступает главный герой.

Как правило, для персонажа-рассказчика от первого лица характерны субъективность и недостаточная осведомленность. Однако мы полагаем, что основными его чертами в произведениях русского киберпанка можно считать:

– низкую субъективность в оценке событий;

– низкую субъективность в оценке действий и мотивов других персонажей;

– достаточную полноту сведений, которыми он располагает для оценки событий.

На наш взгляд, это связано с особенностями сюжета, использованием фантастических средств изображения, а также с тем, что в произведениях русского киберпанка «субъективированное» повествование от первого лица и «объективированное» повествование от третьего лица могут сближаться.

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. *Киберпанк.* Available at: https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Киберпанк
4. *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/
5. Соловьев А.В. *Культура информационного общества*: учебное пособие. Рязань, 2013.
6. Алехин Л. *Падшие ангелы Мультиверсума*: фантастический роман. Москва: Издательство Эксмо, 2003.
7. Васильев В. *Горячий старт*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
8. Зорич А. *Сезон оружия*: роман. Москва: ЗАО Издательство Центр-Полиграф, 2001.
9. Тюрин А.В. *Каменный век*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
10. Фролов А.Е. *Мытарь*. Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат» 2001.
11. Царенко Т.П. *Бессистемная отладка. Реабилитация.* Москва: Издательство АСТ, 2015.
12. Червяченко М. *Лидеры войны (Проза в жанре криминальный киберпанк).* Курск: «Деловая полиграфия», 2014.
13. Эмдин А. *Отпуск*. Москва, 2018.
14. Бредбери Р.Д. *Сочинения:* романы и повести, рассказы. Перевод с английского. Москва: Издательство «Книжная палата», 2001.
15. Оруэлл Дж. *1984*: роман. Перевод с английского В. Голышева. Москва: Издательство АСТ, 2017.
16. Хаксли О. *О дивный новый мир*. Перевод с английского О. Сороки. Москва: АСТ; Владимир: ВКТ, 2010.
17. Замятин Е.И. *Мы*. Москва: Эксмо, 2008.
18. Войнович В.Н. *Москва 2042*. Москва: Эксмо, 2004.
19. Аксенов В.П. *Остров Крым*. Москва, 2014.

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. *Kiberpank.* Available at: https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Kiberpank
4. *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/
5. Solov'ev A.V. *Kul'tura informacionnogo obschestva*: uchebnoe posobie. Ryazan', 2013.
6. Alehin L. *Padshie angely Mul'tiversuma*: fantasticheskij roman. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2003.
7. Vasil'ev V. *Goryachij start*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
8. Zorich A. *Sezon oruzhiya*: roman. Moskva: ZAO Izdatel'stvo Centr-Poligraf, 2001.
9. Tyurin A.V. *Kamennyj vek*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
10. Frolov A.E. *Mytar'*. Novosibirsk: GP «Novosibirskij poligrafkombinat» 2001.
11. Carenko T.P. *Bessistemnaya otladka. Reabilitaciya*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2015.
12. Chervyachenko M. *Lidery vojny (Proza v zhanre kriminal'nyj kiberpank).* Kursk: «Delovaya poligrafiya», 2014.
13. `Emdin A. *Otpusk*. Moskva, 2018.
14. Bredberi R.D. *Sochineniya:* romany i povesti, rasskazy. Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'stvo «Knizhnaya palata», 2001.
15. Oru`ell Dzh. *1984*: roman. Perevod s anglijskogo V. Golysheva. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2017.
16. Haksli O. *O divnyj novyj mir*. Perevod s anglijskogo O. Soroki. Moskva: AST; Vladimir: VKT, 2010.
17. Zamyatin E.I. *My*. Moskva: `Eksmo, 2008.
18. Vojnovich V.N. *Moskva 2042*. Moskva: `Eksmo, 2004.
19. Aksenov V.P. *Ostrov Krym*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 13.05.20

УДК 070 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00614

Kuzmenko E.S., *MA student, Saint Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: nikonovs@mail.ru*
Akopov G.L., *Doctor of Sciences (Politics), Director, Rostov Branch of Moscow State Technical University of Civil Aviation (MSTU GA) (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: nikonovs@mail.ru*

THE STRUCTURE OF THE INTERNATIONAL AGENDA IN "THE GUARDIAN". It is believed that in the near future the media market will switch to sales according to the "long train" theory, that is, selling content at the level of a separate article, video or audio material instead of the newspaper's number. Traditional media faced a crisis in the first decade of the 21st century. The reason for it is the development of digital communication channels and the global economic crisis. Like most media markets, the UK media market has experienced digitalization since the late 1990s. Despite global changes in the media market, national characteristics related to media consumption remained unchanged. Since in the framework of this work the researchers consider "The Guardian", it is important to consider in the future exclusively the newspaper media market in Britain, focusing on national quality publications. Global changes in the media market did not entail significant changes at the national newspaper market level. Undoubtedly, an increasing part of the UK media market is conquered by electronic media that transmit information through cable connections. Despite this, the British newspaper market holds the bar high.

Key words: **UK media, The Guardian, agenda.**

Е.С. Кузьменко*, магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), г. Санкт-Петербург, E-mail: nikonovs@mail.ru*
Г.Л. Акопов*, д-р полит. наук, директор Ростовского филиала Московского государственного технического университета гражданской авиации (МГТУ ГА), г. Ростов-на-Дону, E-mail: nikonovs@mail.ru*

СТРУКТУРА МЕЖДУНАРОДНОЙ ПОВЕСТКИ В «THE GUARDIAN»

Считается, что в скором времени медиарынок перейдет на продажи по теории «длинного шлейфа», то есть продажи контента на уровне отдельной статьи, видео- или аудиоматериала вместо номера газеты. Традиционные СМИ столкнулись с кризисом в первом десятилетии XXI века. Причинами ему послужили развитие цифровых каналов связи и мировой экономический кризис. Как и большинство медиарынков, с конца 1990-х рынок СМИ Великобритании переживал дигитализацию. Несмотря на глобальные изменения медиарынка, остались неизменными национальные особенности, связанные с медиапотреблением. Поскольку в рамках этой работы мы рассматриваем издание The Guardian, считаем важным исследовать в дальнейшем исключительно газетный медиарынок Британии, акцентируя внимание на национальных качественных изданиях. Глобальные изменения медиарынка не повлекли за собой значительных изменений на уровне национального рынка газет. Несомненно, все большую часть рыка СМИ Великобритании завоевывают электронные медиа, передающие информацию посредством кабельных соединений. Несмотря на это, Британский рынок газет держит высокую планку.

Ключевые слова: **СМИ Великобритании, The Guardian, повестка дня.**

Как мы можем заметить, медиакорпорации, которые владеют национальными качественными изданиями, являются крупными игроками медиарынка Британии. Но качественная пресса в то же время испытывает наибольшее угнетение по сравнению с остальными типами изданий. Причины этого кроются в широком распространении бесплатной прессы, дигитализации, снижением расходов на рекламу.

Традиционно печатные СМИ Британии национального уровня делят на качественные или широкополосные издания (quality papers, broadsheets), таблоиды среднего рынка (mid-market tabloids) и «красношапочные таблоиды» (red-top tabloids). При этом основными игроками на медиарынке Британии считается Daily Mail and General Trust plc. («Дэйли мэйл энд Дженерал Траст»), которая владеет таблоидом среднего рынка «Дэйли Мэйл» (Daily Mail), региональными и воскресными изданиями; News Corporation («Ньюз Корпорэйшн»), владелец двух национальных качественных изданий «Таймс» и «Сандэй Таймс» («The Times», «The Sunday Times») и ряда таблоидов; Northern and Shell plc. («Нозерн энд Шелл»), которая владеет рядом таблоидов и является совладельцем национальной качественной газетой «Дэйли Телеграф» («The Daily Telegraph»); Pearson plc. («Пирсон»), издающий национальную деловую газету «Файненшиал Таймс» («The Financial Times»); Telegraph Group ltd. («Телеграф груп»), издающий качественную газету «The Daily Telegraph» («Дэйли Телеграф»), а также воскресные и еженедельные издания и журналы; Trinity Mirror plc. («Тринити Миррор»), который выпускает региональную прессу, ряд спортивных газет, специализированные журналы, таблоид «Миррор» («The Mirror»); Guardian Media Group plc. («Гардиан Мидиа Груп»), которому принадлежат национальные качественные издания «Гардиан» («The Guardian») и «Обзервер» («The Observer») и ряд региональных изданий [1].

По статистике на начало 2020 г. газету The Guardian читает в среднем 24 млн человек в месяц и 5,4 млн. человек ежедневно [2]. Для The Guardian характерно повышенное внимание к международной повестке в широком смысле, что разделяется и активно поддерживается всем ее редакционным коллективом [3].

На уровне основной структуры в электронной версии издания The Guardian к международной повестке дня напрямую относятся следующие разделы: «Мир», «Глобальное развитие» и «Коронавирус». В отличие от газеты Daily Mail здесь не выделяются отдельные страны как приоритеты на уровне разделов, однако в число наиболее значимых включен подраздел «Глобальное развитие» как политически важная проблема для сторонников либеральной идеологии, а также здесь имеется чрезвычайно разнообразный на уровне подразделов раздел «Мир», что также соответствует либеральной идеологии и интересу ее последователей ко всему миру в целом.

С точки зрения структуры и содержания разделов раздел «Мир» включает в себя девять подразделов: пять региональных – «Европа», «Америки», «Азия», «Ближний Восток», «Африка»; два государственных – «США» и «Австралия»; два проблемно-тематических – «Неравенство» и «Глобальное развитие». В результате перечисленными подразделами географически охватывается весь мир, что также отражает либеральные приоритеты сотрудников издания.

Подраздел «Европа» [4] включает в себя несколько рубрик, регулярно пополняемых новыми материалами, – «Последние новости», «Это Европа», «Мнения и аналитика», «Новости Брексита», «Фотографии и видео». Международная повестка в рубрике «Последние новости» практически полностью состоит из новостей из разных европейских стран, связанных с борьбой с эпидемией коронавируса, сопутствующими проблемами, вариантами карантина на разных территориях, а также выступлениями политических деятелей – представителей институтов Европейского союза по этому поводу. Публикации в этой рубрике имеют справочно-информативный характер.

Рубрика «Это Европа» представляет собой специальный проект редакции The Guardian – серию публикаций, требующих, как заявлено в описании, «общеевропейского подхода, чтобы объяснить проблемы, которые выходят за пределы европейских границ и противостоят нашему континенту» [5]. Темами этих публикаций становится широкий круг вопросов: от проблемы беженцев из стран Ближнего Востока [6] до новой экологической политики ЕС [7], влияния глобального потепления на выращивание винограда в Швеции [8] или дорожной политики в Хельсинки, позволившей уменьшить число смертей пешеходов до нуля [9]. Основная задача спецпроекта состоит в предупреждении читателей о возможных проблемах в Европе, а также в описании позитивного опыта отдельных стран как примера для подражания, при этом материалы этого проекта доступны только по подписке.

Рубрику «Мнения и аналитика» отличает от других акцент на авторстве материалов – в ней помимо заголовков, представляющих собой цитаты, указаны имена авторов этих цитат, что подчеркивает субъективный характер публикаций, посвященных различным проблемам, в той или иной степени касающихся будущего Европы. Рубрика «Новости Брексита» посвящена одному большому тематическому сюжету – согласованию условий выхода Великобритании из Европейского союза, включая заключаемые уже после выхода соглашения о сотрудничестве между Великобританией и ЕС в разных областях. Следует отметить сдержанно-критическое отношение авторов статей в этой рубрике к самому факту Брексита, они в полном соответствии с позицией Либеральной партии Великобритании выступали против Брексита до его осуществления и предпочитают сосредоточиваться на ущербе от Брексита для британской экономики, о чем регулярно пишут, подкрепляя свои слова экономическими показателями, таблицами и диаграммами [10]. В описаниях переговорного процесса журналисты проявляют больше понимания и одобрения к представителям ЕС, чем к британским лидерам, и выступают за любое расширение сотрудничества со странами Европейского союза [11].

Следующий подраздел – «Америки» [12] – охватывает страны Северной Америки и Южной Америки, но без США. В среднем в нем публикуется от трех до пяти новостей в день, причем чрезвычайного и выраженного негативного ха-

рактера, что создает общее впечатление о двух континентах как о крайне небезопасном и неблагополучном в социальном и экономическом смысле регионе. Международную повестку дня в рамках этого подраздела составляют следующие тематические приоритеты: а) неспособность лидеров стран Латинской Америки справиться с эпидемией коронавируса, что обусловлено принимаемыми ими неадекватными мерами, недостаточным опытом и неуважением к рекомендациям международных институтов, включая Всемирную организацию здравоохранения (в основном критикуется президент Бразилии [13; 14]); исключение составляет Канада, карантинные меры которой описываются в нейтральной манере, несмотря на существенный рост числа зараженных в этой стране [15; 16]; б) криминал в широком смысле, не связанный с эпидемией, т.е. участие граждан из стран Латинской Америки в наркотрафике, массовых убийствах, суды над ними и т.д. [17; 18] (следует отметить, что в данном случае для статей используются не журналистские наблюдения, а материалы информационных агентств вроде Assotiated Press или Agence France-Presse, т.е. выполняется заказ редакции на постоянное формирование негативного образа тех латиноамериканских стран, в которых не обеспечиваются, по мнению журналистов The Guardian, права человека); в) нарушения прав человека в Латинской Америке и преследования активистов, убийства независимых журналистов и пр. [19; 20].

Подраздел «Азия» [21] состоит из общего набора последних новостей в хронологическом порядке и двух региональных рубрик: «Азиатско-Тихоокеанский регион» и «Южная и Центральная Азия», из новостей которых и формируется общий набор. В рубрике «Азиатско-Тихоокеанский регион» [22] основное внимание журналистов уделяется двум странам – Китаю и Новой Зеландии. В Китае ими рассматривается широкий круг тем: от борьбы с эпидемией, открытия рынков с экзотическими товарами и темпов роста экономики до нарушения прав граждан и испытания разных типов оружия, включая ядерное [23; 24; 25]. В Новой Зеландии журналистов интересует [26; 27] экологическая проблематика и стратегия борьбы с эпидемией, которая оценивается ими как успешная. Отдельная тема – туризм в странах АТР, риски для туристической отрасли и прогнозы по ее восстановлению, поскольку данное туристическое направление пользуется определенной популярностью у британских граждан, в особенности применительно к государствам Содружества наций [28].

В рубрике «Южная и Центральная Азия» [29] тематическими приоритетами выступают новости из Индии и Пакистана, значительно реже – из Бангладеша, Шри-Ланки и других стран, при этом журналисты предпочитают писать а) о методах борьбы с пандемией в азиатских странах, причем с акцентом на проблемы в сфере здравоохранения, о нехватке медицинского оборудования и т.д. [30; 31]; б) о криминале в регионе, включая аресты и суды [32]; в) о нарушении прав граждан, преследованиях, бедственном положении беженцев [33; 34], т.е. в целом, как и в случае с Латинской Америкой, формируется выраженно негативный образ региона, а публикации имеют критический характер.

Подраздел «Ближний Восток», полное наименование «Ближний Восток и Северная Африка» [35], не имеет внутреннего деления на рубрики, при этом ежедневно в нем публикуется в среднем от трех до пяти новых материалов. Их тематические приоритеты имеют, в основном, негативный и даже милитаристский характер: журналисты пишут статьи о террористической угрозе в широком смысле (действия исламских экстремистов, суды над ними [36; 37]), о миграционных потоках, включая описание судьбы вынужденных переселенцев [38], о боевых действиях на разных территориях (в том числе в Сирии, Ираке, Йемене и т.д. [39; 40]), о нарушении прав человека в арабских странах, включая преследования журналистов [41], а также о «преступлениях», как описывают их репортеры газеты, сирийского режима с критикой России за поддержку Б. Асада [42; 43]. Выраженной негативной окраски обычно не имеют только публикации об Израиле [44; 45] как британском союзнике, в остальном Ближний Восток представлен в The Guardian как чрезвычайно опасный, нестабильный и постоянно воюющий регион, неспособный добиться установления мира и эффективно противостоять эпидемии.

Подраздел «Африка» [46] внутренних рубрик не имеет, в нем публикуется от двух до шести новостей в день по широкому кругу тем, при этом их основная направленность – это бедственное положение африканских жителей в какой-либо из стран, голод, эпидемии, нехватка медикаментов, нарушения прав человека, а также невозможность обеспечить достойные условия для беженцев. Журналисты The Guardian регулярно пишут статьи о возможных мерах поддержки беднейших африканских стран и о том, какую помощь могут оказать им западные страны (от грантов до уменьшения размера или списания долгов) [47; 48; 49].

Как видно по содержанию публикаций, четыре из пяти региональных подразделов в The Guardian посвящены бедственному положению и проблемам в соответствующих регионах с явным акцентом на несоблюдение прав человека, что является крайне важным для сторонников либеральной идеологии. Только двум странам в газете посвящены отдельные подразделы – США и Австралии – ввиду их особой значимости для Великобритании. Так, подраздел «США» [50] содержит несколько рубрик – «Заголовки новостей», «Мнения», «Спорт США», «Политика США», «Бизнес США» и «Видео». Вместе с тем в содержательном отношении во всех перечисленных рубриках, кроме «Спорт США», повестка дня составляется из новостей, связанных с борьбой с коронавирусом в США, заявлений президента США и других официальных лиц по этому поводу, комментариев экспертов, интервью с пострадавшими и с врачами и т.д. В этих публикациях заметен социальный фактор и внимание журналистов к разным социальным группам и соблюдению их прав в условиях эпидемии, включая права бездомных [51], права темнокожих американцев [52], права безработных [53] и т.д.

Подраздел «Австралия» [54] состоит из рубрик «Австралийские новости», «Австралийская политика», «Мнения и аналитика» и «Видео» и в отличие от подраздела «США» не ограничивается темой эпидемии (ей посвящено менее половины всех публикаций). Другие тематические направления в повестке дня данного подраздела – это а) борьба с последствиями изменения климата, что особенно актуально для Австралии [55]; б) вопросы соблюдения прав человека и проявления расизма в австралийском обществе [56]; в) проблема беженцев в Австралии [57]; г) коррупционные и иные скандалы, связанные с австралийскими политическими деятелями, и т.д. [58].

Проблемно-тематический подраздел «Неравенство» [59] посвящен важной для сторонников либеральной идеологии проблеме отсутствия равенства между разными социальными группами в доходах, отношении работодателя, доступе к определенным услугам и возможностям. В нем есть несколько рубрик, включая «Неравенство в доходах» и «Возрастное неравенство». Существенное внимание уделяется гендерному неравенству разного уровня и в разных социальных, экономических и политических условиях [60; 61; 62], проблемам молодежи [63; 64] (в том числе противоречиям между поколениями X и Z [65; 66; 67]), неравенству среди рабочих (к примеру, когда работающими в особых условиях называют медиков, но не обращают внимания на опасность заражения инфекцией для работников службы доставки продуктов на дом в Великобритании и в США [68; 69]). Часть статей The Guardian носит предупреждающий характер и посвящена рассуждениям о том, как эпидемия ухудшает неравенство в обществе во всех сферах и способствует социальной сегрегации [70; 71]. Следует отметить также, что в этом подразделе оценивается положение дел в разных странах и регионах мира, но с акцентом не на страну, а на саму проблему неравенства и то, как ее можно решить.

Подраздел «Глобальное развитие» является спонсорским, т.е. финансируется и поддерживается крупнейшим частным фондом в США – Фондом Билла и Мелинды Гейтс [72]. Повестка дня в рамках этого подраздела составляется из статей, посвященных проблемам оказания гуманитарной помощи беднейшим странам (в основном африканским); европейскому миграционному кризису, но с акцентом на бедственное положение беженцев на территории Европы (по большей части на островах Греции); научным исследованиям экономического и социального характера, касающихся вариантов улучшения ситуации в бедных странах мира; проблеме трудовой эксплуатации и рабства в разных странах; программам в области обеспечения и защиты прав женщин и гендерного равенства в разных обществах, в первую очередь – в арабских странах. Статьи данного раздела по форме напоминают отчеты с элементами репортажа и интервью, содержат эмоциональные цитаты и фактические научные данные в виде цифр и диаграмм. Заметно стремление авторов не только описывать положение дел и проблемы в негативном свете, но и указывать варианты их решения.

Оставшийся тематический раздел «Коронавирус» [73], как и в случае с газетой Daily Mail, является чрезвычайным, обусловленным новым явлением – пандемией коронавируса в 2020 г., имеет вид хроники новостей, где в анонсе указываются не только тема, дата публикации, но и сколько минут назад появился тот или иной журналистский материал. В этом отношении он выглядит еще более глобально ориентированным, чем раздел «Мировые новости», поскольку в разделе «Коронавирус» The Guardian в анонсах первой строкой и красным шрифтом указывается еще и страна, которой посвящена новость. И при выборе этих стран журналисты руководствуются не внешнеполитическими приоритетами Великобритании (что свойственно сотрудникам консервативного издания Daily Mail), а наличием в любой стране мира того, что заслуживает внимания с точки зрения борьбы с эпидемией либо получения представления об общем положении дел на разных территориях. Либеральная идеология газеты в этом разделе проявляется особенно масштабно, журналисты The Guardian руководствуются представлением о том, что коронавирус – глобальная проблема, для решения которой необходимо участие всего мира. По характеру публикаций тексты в этом разделе пишутся либо как фронтовые сводки (с указанием количества заболевших, умерших, принятых мерах, приказах, ограничениях и пр.), либо в виде рассуждений наблюдателей и экспертов о том, как дальше будет развиваться ситуация, какие риски и проблемы она создает, какой опыт уже получили те, кто пережил болезнь либо карантин.

Библиографический список

1. Лукьянова Т.И. UGC и журналистика в издании Гардиан (The Guardian). *Век информации (сетевое издание)*. 2018; Т. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018003
2. The Guardian Advertising: Why us? *The Guardian*. Available at: https://advertising.theguardian.com/advertising/why-us
3. Лисицин М.Е. *Понятие журналистика данных в освещении российских и зарубежных СМИ*: Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2018.

4. The Guardian: Europe. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/europe-news
5. The Guardian: This is Europe. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/series/this-is-europe
6. Howden D., Fotiadis A., Campbell Z. Revealed: the great European refugee scandal. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/mar/12/revealed-the-great-european-refugee-scandal
7. Harvey F., Rankin J. What is the European Green Deal and will it really cost €1tn? *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/mar/09/what-is-the-european-green-deal-and-will-it-really-cost-1tn
8. Henley J. Wine cooler: global heating helps Sweden's vineyards to success. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/ mar/20/wine-cooler-global-heating-helps-swedens-vineyards-to-success
9. Murray J. How Helsinki and Oslo cut pedestrian deaths to zero. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/mar/ 16/how-helsinki-and-oslo-cut-pedestrian-deaths-to-zero
10. Inman P. UK economy already flatlining before coronavirus, figures reveal. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/business/2020/ apr/09/uk-economy-already-flatlining-before-coronavirus-figures-reveal
11. Rankin J. EU and UK government to resume post-Brexit talks next week. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/politics/ 2020/apr/15/eu-and-uk-government-to-resume-post-brexit-talks-next-week
12. The Guardian: Americas. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/americas
13. Phillips T., Phillips D. Bolsonaro dragging Brazil towards coronavirus calamity, experts fear. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/12/bolsonaro-dragging-brazil-towards-coronavirus-calamity-experts-fear
14. Phillips D. Bolsonaro fires popular health minister after dispute over coronavirus response. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/16/bolsonaro-brazil-president-luiz-mandetta
15. Cecco L. Canada's bid to beat back coronavirus exposes stark gaps between the provinces. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/15/canada-coronavirus-covid-19-provinces-trudeau
16. Cecco L. Trudeau warns Canada's coronavirus shutdown likely to remain for weeks. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/14/justin-trudeau-coronavirus-canada-shutdown-remain-weeks
17. Man believed to be Brazil's biggest cocaine supplier arrested in Mozambique. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/ apr/14/alleged-brazil-biggest-cocaine-supplier-arrested-mozambique-gilberto-fuminho-aparecido-dos-santos
18. Major drug-gang shootout leaves 19 dead in northern Mexico. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/05/major-drug-gang-shootout-leaves-19-dead-in-northern-mexico
19. Environmental activist killed in Mexico – the third this year. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/14/environmental-activist-killed-in-mexico-the-third-this-year
20. Agren D. Mexican journalist gunned down in first fatal attack on press of 2020. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/mar/ 31/mexican-journalist-gunned-down-in-first
21. The Guardian: Asia. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/asia
22. The Guardian: Asia Pacific. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/asia-pacific
23. Davidson H. Abuse allegations in China spark calls to raise age of consent from 14. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/16/abuse-allegations-in-china-spark-calls-to-raise-age-of-consent-from-14
24. Yu V. What is a wet market? *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/global-development/2020/apr/16/what-is-a-wet-market coronavirus
25. Kuo L. China economy shrinks for first time as Wuhan Covid-19 death toll is increased by 1,300. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/ 17/china-economy-shrinks-record-wuhan-covid-19-death-toll-rises-50-percent
26. Kay T. By failing to protect our water we have failed everything New Zealanders value. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ environment/commentisfree/2020/apr/17/by-failing-to-protect-our-water-we-have-failed-everything-new-zealanders-value
27. Graham-McLay C. Jacinda Ardern signals modest loosening of New Zealand's coronavirus lockdown rules. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/16/ jacinda-ardern-signals-modest-loosening-of-new-zealands-coronavirus-lockdown-rules
28. Chanel S. 'It's catastrophic': Fiji's colossal tourism sector devastated by coronavirus. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/16/its-catastrophic-fijis-colossal-tourism-sector-devastated-by-coronavirus
29. The Guardian: South and Central Asia. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/south-and-central-asia
30. Ellis-Petersen H., Baloch S. Pakistan doctors beaten by police as they despair of 'untreatable' pandemic. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/09/pakistan-doctors-beaten-police-despair-untreatable-pandemic
31. Menezes V. India's leaders have panicked. Now the millions who power the country are suffering. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/08/india-leaders-coronavirus
32. Killer of Bangladesh independence leader arrested after 45 years on run. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/07/ killer-of-bangladesh-independence-leader-arrested-after-45-years-on-run
33. Gopal P., Tripathi S. Why is India targeting writers during the coronavirus pandemic? *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ commentisfree/2020/apr/16/india-targeting-dissidents-coronavirus-pandemic
34. Ellis-Petersen H., Rahman S. Bangladesh rescues hundreds of Rohingya drifting at sea for nearly two months. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/16/bangladesh-rescues-hundreds-of-rohingya-drifting-at-sea-for-nearly-two-months
35. The Guardian: Middle East. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/middleeast
36. Burke J. Opportunity or threat? How Islamic extremists are reacting to coronavirus. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/16/opportunity-or-threat-how-islamic-extremists-reacting-coronavirus
37. McKernan B. Islamic State prisoners escape from Syrian jail after militants riot. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/mar/30/islamic-state-prisoners-escape-from-syrian-jail-after-militants-riot
38. Tondo L. Libya says migrants stopped at sea will not be let back in. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/ apr/10/libyan-officials-migrants-stopped-seaports-unsafe
39. Sabbagh D. BAE Systems sold £15bn worth of arms to Saudis during Yemen assault. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/business/ 2020/apr/14/bae-systems-sold-15bn-arms-to-saudis-during-yemen-assault
40. McKernan B. Fighting escalates in Yemen despite coronavirus 'ceasefire'. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/14/fighting-escalates-in-yemen-despite-coronavirus-ceasefire .
41. Four journalists in Yemen sentenced to death for spying. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/11/four-journalists-in-yemen-sentenced-to-death-for-spying
42. Holmes O. Hamas arrests Gaza peace activists for Zoom chat with Israelis. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/09/hamas-arrests-gaza-peace-activists-for-zoom-chat-with-israelist
43. Chulov M. Syrian regime blamed for sarin gas attacks in landmark report. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/ apr/08/syrian-regime-blamed-for-using-sarin-gas-in-landmark-opcw-report
44. McKernan B. UN inquiry stops short of directly blaming Russia over Idlib attacks. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ world/2020/apr/07/un-inquiry-stops-short-of-directly-blaming-russia-over-idlib-attacks-syria
45. Holmes O. Israeli president allows more time for parties' effort to form coalition. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/13/israeli-president-extends-deadline-for-gantz-to-form-government
46. Israeli president refuses extension of deadline for new coalition deal. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/12/israeli-president-refuses-benny-gantz-netanyahu-extension-of-deadline-for-new-coalition-deal
47. The Guardian: Africa. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/africa
48. Inman P. Coronavirus crisis demands that the G20 give debt relief to sub-Saharan Africa. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/11/sub-saharan-africa-g20-imf-world-bank-debt-relief-coronavirus
49. Elliott L. Africa won't beat coronavirus on its own. The west must dig deep before it's too late. The Guardian. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/mar/27/africa-coronavirus-west-covid-19
50. Lamble L. Africa leads calls for debt relief in face of coronavirus crisis. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/global-development/2020/mar/25/africa-leads-calls-for-debt-relief-in-face-of-coronavirus-crisis
51. The Guardian: US. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/us-news
52. Beckett L. After outrage over homeless sleeping in parking lot, Vegas now touts tented Covid-19 center. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/us-news/2020/apr/16/las-vegas-homeless-coronavirus-parking-lot-center

53. Hawkins D. The coronavirus burden is falling heavily on black Americans. Why? *The Guardian.* Available at: https://www.theguardian.com/ commentisfree/2020/apr/16/black-workers-coronavirus-covid-19
54. Wearden G. Five million more Americans file jobless claims as Covid-19 downturn deepens – as it happened. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/business/live/2020/apr/16/markets-us-jobless-claims-covid-19-recession-imf-bank-of-england-business-live
55. The Guardian: Australia. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/australia-news
56. Davies A. Climate change likely to blame for dwindling Murray-Darling inflows, report finds. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ australia-news/2020/apr/17/climate-change-likely-to-blame-for-dwindling-murray-darling-inflows-report-finds
57. Zhou N. Survey of Covid-19 racism against Asian Australians records 178 incidents in two weeks. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/17/survey-of-covid-19-racism-against-asian-australians-records-178-incidents-in-two-weeks
58. Taylor J. Reprieve for Biloela family after federal court rules they were denied procedural fairness. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/australia-news/2020/apr/17/biloela-family-christmas-island-reprieve-federal-court-case-daughter-denied-procedural-fairness
59. Farr M. Malcolm Turnbull on sex and trust: 'How could I confirm the deputy PM lied to the prime minister?' *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/australia-news/2020/apr/17/malcolm-turnbull-on-sex-and-trust-australia-prime-minister-deputy-pm-barnaby-joyce-george-christensen
60. The Guardian: Inequality. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/inequality
61. Larsson N. Guilt over household chores is 'harming working women's health'. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/inequality/2018/ feb/16/guilt-over-household-chores-is-harming-working-womens-health-housework
62. McIntyre N. When will men live as long as women? By 2032, say experts. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/inequality/2018/feb/13/when-will-men-live-as-long-as-women-by-2032-say-experts
63. Hinsliff G. As the lockdown bites, it's women who are taking the strain. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/17/lockdown-women-working-mothers-coronavirus-home-working
64. Zee R. 'It put an end to my childhood': the hidden scandal of US child marriage. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/inequality/ 2018/feb/06/it-put-an-end-to-my-childhood-the-hidden-scandal-of-us-child-marriage
65. Kalia A. 'Shrouded in shame': the young women on either side of Ireland's abortion debate. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/inequality/2018/jan/30/ireland-abortion-referendum-debate-young-women
66. Shabi R. The war between boomers and millennials benefits neither side. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/feb/14/war-millennials-baby-boomers
67. Sodha S. Enough of Gen Z's sorry generation game. Get the boomers onside. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/ 2019/nov/23/enough-of-gen-z-sorry-generation-game-get-the-boomers-onside
68. Burlkeman O. Boomers ruined everything? This is no time to play the generational blame game. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ lifeandstyle/2019/oct/18/no-time-to-play-generational-blame-game
69. Frazier M. 'If one of us gets sick, we all get sick': the food workers on the coronavirus front line. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ environment/2020/apr/17/chicken-factory-tyson-arkansas-food-workers-coronavirus
70. Chang V., Holmes S. US food workers are in danger. That threatens all of us. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree /2020/apr/14/will-we-have-food-coronavirus-pandemic
71. The Guardian view on lockdown and community: beware social segregation. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/ apr/14/the-guardian-view-on-lockdown-and-community-beware-social-segregation
72. Jones O. Coronavirus is not some great leveller: it is exacerbating inequality right now. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020 /apr/09/coronavirus-inequality-managers-zoom-cleaners-offices
73. The Guardian: Global development. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/global-development
74. The Guardian: Coronavirus. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/coronavirus-outbreak

References

1. Luk'yanova T.I. UGC i zhurnalistika v izdanii Gardian (The Guardian). *Vek informacii (setevoe izdanie)*. 2018; T.2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018003
2. The Guardian Advertising: Why us? *The Guardian*. Available at: https://advertising.theguardian.com/advertising/why-us
3. Lisicin M.E. *Ponyatie zhurnalistika dannyh v osveschenii rossijskih i zarubezhnyh SMI*: Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2018.
4. The Guardian: Europe. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/europe-news
5. The Guardian: This is Europe. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/series/this-is-europe
6. Howden D., Fotiadis A., Campbell Z. Revealed: the great European refugee scandal. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/mar/12/revealed-the-great-european-refugee-scandal
7. Harvey F., Rankin J. What is the European Green Deal and will it really cost €1tn? *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/mar/09/what-is-the-european-green-deal-and-will-it-really-cost-1tn
8. Henley J. Wine cooler: global heating helps Sweden's vineyards to success. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/ mar/20/wine-cooler-global-heating-helps-swedens-vineyards-to-success
9. Murray J. How Helsinki and Oslo cut pedestrian deaths to zero. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/mar/ 16/how-helsinki-and-oslo-cut-pedestrian-deaths-to-zero
10. Inman P. UK economy already flatlining before coronavirus, figures reveal. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/business/2020/ apr/09/uk-economy-already-flatlining-before-coronavirus-figures-reveal
11. Rankin J. EU and UK government to resume post-Brexit talks next week. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/politics/ 2020/apr/15/eu-and-uk-government-to-resume-post-brexit-talks-next-week
12. The Guardian: Americas. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/americas
13. Phillips T., Phillips D. Bolsonaro dragging Brazil towards coronavirus calamity, experts fear. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/12/bolsonaro-dragging-brazil-towards-coronavirus-calamity-experts-fear
14. Phillips D. Bolsonaro fires popular health minister after dispute over coronavirus response. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/16/bolsonaro-brazil-president-luiz-mandetta
15. Cecco L. Canada's bid to beat back coronavirus exposes stark gaps between the provinces. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/15/canada-coronavirus-covid-19-provinces-trudeau
16. Cecco L. Trudeau warns Canada's coronavirus shutdown likely to remain for weeks. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/14/justin-trudeau-coronavirus-canada-shutdown-remain-weeks
17. Man believed to be Brazil's biggest cocaine supplier arrested in Mozambique. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/ apr/14/alleged-brazil-biggest-cocaine-supplier-arrested-mozambique-gilberto-fuminho-aparecido-dos-santos
18. Major drug-gang shootout leaves 19 dead in northern Mexico. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/05/major-drug-gang-shootout-leaves-19-dead-in-northern-mexico
19. Environmental activist killed in Mexico – the third this year. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/14/environmental-activist-killed-in-mexico-the-third-this-year
20. Agren D. Mexican journalist gunned down in first fatal attack on press of 2020. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/mar/ 31/mexican-journalist-gunned-down-in-first
21. The Guardian: Asia. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/asia
22. The Guardian: Asia Pacific. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/asia-pacific
23. Davidson H. Abuse allegations in China spark calls to raise age of consent from 14. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/16/abuse-allegations-in-china-spark-calls-to-raise-age-of-consent-from-14
24. Yu V. What is a wet market? *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/global-development/2020/apr/16/what-is-a-wet-market coronavirus
25. Kuo L. China economy shrinks for first time as Wuhan Covid-19 death toll is increased by 1,300. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/ 17/china-economy-shrinks-record-wuhan-covid-19-death-toll-rises-50-percent
26. Kay T. By failing to protect our water we have failed everything New Zealanders value. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ environment/commentisfree/2020/apr/17/by-failing-to-protect-our-water-we-have-failed-everything-new-zealanders-value
27. Graham-McLay C. Jacinda Ardern signals modest loosening of New Zealand's coronavirus lockdown rules. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/16/ jacinda-ardern-signals-modest-loosening-of-new-zealands-coronavirus-lockdown-rules

28. Chanel S. 'It's catastrophic': Fiji's colossal tourism sector devastated by coronavirus. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/16/its-catastrophic-fijis-colossal-tourism-sector-devastated-by-coronavirus
29. The Guardian: South and Central Asia. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/south-and-central-asia
30. Ellis-Petersen H., Baloch S. Pakistan doctors beaten by police as they despair of 'untreatable' pandemic. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/09/pakistan-doctors-beaten-police-despair-untreatable-pandemic
31. Menezes V. India's leaders have panicked. Now the millions who power the country are suffering. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/08/india-leaders-coronavirus
32. Killer of Bangladesh independence leader arrested after 45 years on run. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/07/ killer-of-bangladesh-independence-leader-arrested-after-45-years-on-run
33. Gopal P., Tripathi S. Why is India targeting writers during the coronavirus pandemic? *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ commentisfree/2020/apr/16/india-targeting-dissidents-coronavirus-pandemic
34. Ellis-Petersen H., Rahman S. Bangladesh rescues hundreds of Rohingya drifting at sea for nearly two months. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/16/bangladesh-rescues-hundreds-of-rohingya-drifting-at-sea-for-nearly-two-months
35. The Guardian: Middle East. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/middleeast
36. Burke J. Opportunity or threat? How Islamic extremists are reacting to coronavirus. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/16/opportunity-or-threat-how-islamic-extremists-reacting-coronavirus
37. McKernan B. Islamic State prisoners escape from Syrian jail after militants riot. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/mar/30/islamic-state-prisoners-escape-from-syrian-jail-after-militants-riot
38. Tondo L. Libya says migrants stopped at sea will not be let back in. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/ apr/10/libyan-officials-migrants-stopped-seaports-unsafe
39. Sabbagh D. BAE Systems sold £15bn worth of arms to Saudis during Yemen assault. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/business/ 2020/apr/14/bae-systems-sold-15bn-arms-to-saudis-during-yemen-assault
40. McKernan B. Fighting escalates in Yemen despite coronavirus 'ceasefire'. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/14/fighting-escalates-in-yemen-despite-coronavirus-ceasefire .
41. Four journalists in Yemen sentenced to death for spying. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/11/four-journalists-in-yemen-sentenced-to-death-for-spying
42. Holmes O. Hamas arrests Gaza peace activists for Zoom chat with Israelis. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/09/hamas-arrests-gaza-peace-activists-for-zoom-chat-with-israelist
43. Chulov M. Syrian regime blamed for sarin gas attacks in landmark report. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/ apr/08/syrian-regime-blamed-for-using-sarin-gas-in-landmark-opcw-report
44. McKernan B. UN inquiry stops short of directly blaming Russia over Idlib attacks. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ world/2020/apr/07/un-inquiry-stops-short-of-directly-blaming-russia-over-idlib-attacks-syria
45. Holmes O. Israeli president allows more time for parties' effort to form coalition. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/13/israeli-president-extends-deadline-for-gantz-to-form-government
46. Israeli president refuses extension of deadline for new coalition deal. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/12/israeli-president-refuses-benny-gantz-netanyahu-extension-of-deadline-for-new-coalition-deal
47. The Guardian: Africa. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/africa
48. Inman P. Coronavirus crisis demands that the G20 give debt relief to sub-Saharan Africa. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/ 2020/apr/11/sub-saharan-africa-g20-imf-world-bank-debt-relief-coronavirus
49. Elliott L. Africa won't beat coronavirus on its own. The west must dig deep before it's too late. The Guardian. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/mar/27/africa-coronavirus-west-covid-19
50. Lamble L. Africa leads calls for debt relief in face of coronavirus crisis. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/global-development/2020/mar/25/africa-leads-calls-for-debt-relief-in-face-of-coronavirus-crisis
51. The Guardian: US. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/us-news
52. Beckett L. After outrage over homeless sleeping in parking lot, Vegas now touts tented Covid-19 center. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/us-news/2020/apr/16/las-vegas-homeless-coronavirus-parking-lot-center
53. Hawkins D. The coronavirus burden is falling heavily on black Americans. Why? *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ commentisfree/2020/apr/16/black-workers-coronavirus-covid-19
54. Wearden G. Five million more Americans file jobless claims as Covid-19 downturn deepens – as it happened. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/business/live/2020/apr/16/markets-us-jobless-claims-covid-19-recession-imf-bank-of-england-business-live
55. The Guardian: Australia. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/australia-news
56. Davies A. Climate change likely to blame for dwindling Murray-Darling inflows, report finds. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ australia-news/2020/apr/17/climate-change-likely-to-blame-for-dwindling-murray-darling-inflows-report-finds
57. Zhou N. Survey of Covid-19 racism against Asian Australians records 178 incidents in two weeks. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2020/apr/17/survey-of-covid-19-racism-against-asian-australians-records-178-incidents-in-two-weeks
58. Taylor J. Reprieve for Biloela family after federal court rules they were denied procedural fairness. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/australia-news/2020/apr/17/biloela-family-christmas-island-reprieve-federal-court-case-daughter-denied-procedural-fairness
59. Farr M. Malcolm Turnbull on sex and trust: 'How could I confirm the deputy PM lied to the prime minister?' *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/australia-news/2020/apr/17/malcolm-turnbull-on-sex-and-trust-australia-prime-minister-deputy-pm-barnaby-joyce-george-christensen
60. The Guardian: Inequality. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/inequality
61. Larsson N. Guilt over household chores is 'harming working women's health'. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/inequality/2018/ feb/16/guilt-over-household-chores-is-harming-working-womens-health-housework
62. McIntyre N. When will men live as long as women? By 2032, say experts. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/inequality/2018/feb/13/when-will-men-live-as-long-as-women-by-2032-say-experts
63. Hinsliff G. As the lockdown bites, it's women who are taking the strain. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/17/lockdown-women-working-mothers-coronavirus-home-working
64. Zee R. 'It put an end to my childhood': the hidden scandal of US child marriage. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/inequality/ 2018/feb/06/it-put-an-end-to-my-childhood-the-hidden-scandal-of-us-child-marriage
65. Kalia A. 'Shrouded in shame': the young women on either side of Ireland's abortion debate. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/inequality/2018/jan/30/ireland-abortion-referendum-debate-young-women
66. Shabi R. The war between boomers and millennials benefits neither side. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/feb/14/war-millennials-baby-boomers
67. Sodha S. Enough of Gen Z's sorry generation game. Get the boomers onside. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/ 2019/nov/23/enough-of-gen-z-sorry-generation-game-get-the-boomers-onside
68. Burlkeman O. Boomers ruined everything? This is no time to play the generational blame game. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ lifeandstyle/2019/oct/18/no-time-to-play-generational-blame-game
69. Frazier M. 'If one of us gets sick, we all get sick': the food workers on the coronavirus front line. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/ environment/2020/apr/17/chicken-factory-tyson-arkansas-food-workers-coronavirus
70. Chang V., Holmes S. US food workers are in danger. That threatens all of us. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree /2020/apr/14/will-we-have-food-coronavirus-pandemic
71. The Guardian view on lockdown and community: beware social segregation. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/ apr/14/the-guardian-view-on-lockdown-and-community-beware-social-segregation
72. Jones O. Coronavirus is not some great leveller: it is exacerbating inequality right now. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020 /apr/09/coronavirus-inequality-managers-zoom-cleaners-offices
73. The Guardian: Global development. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/global-development
74. The Guardian: Coronavirus. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/world/coronavirus-outbreak

Статья поступила в редакцию 25.05.20

УДК 070 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00615

Kulikova T.A., *MA student, Saint Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: nikonovs@mail.ru*
Akopov G.L., *Doctor of Sciences (Politics), Director, Rostov Branch of Moscow State Technical University of Civil Aviation (MSTU GA) (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: nikonovs@mail.ru*

LEGAL ASPECT OF THE ACTIVITY OF A FOREIGN CORRESPONDENT. The article discusses the legal status of foreign correspondents operating in the territory of the Russian Federation. The legal aspects of the stay of journalists in the state, the features of their accreditation are highlighted. Foreign practice regarding the regulation of the activities of foreign agents is considered. Today the legal status of foreign agents is not clearly defined. Current legal regulations require further adjustments regarding the regulation of foreign online resources and their representatives in the Russian Federation. The description of a foreign agent includes not only representatives of traditional media, but also those who publish their materials on any online resources, information portals, and various YouTube channels. These materials will be considered "foreign media materials", if it turns out that the author receives foreign funding.

Key words: **foreign correspondent, mass media, legal status, accreditation, journalism in Russia.**

Т.А. Куликова, *магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), г. Санкт-Петербург, E-mail: nikonovs@mail.ru* ***Г.Л. Акопов,*** *д-р полит. наук, директор Ростовского филиала Московского государственного технического университета гражданской авиации (МГТУ ГА), г. Ростов-на-Дону, E-mail: nikonovs@mail.ru*

ПРАВОВОЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННОГО КОРРЕСПОНДЕНТА

В статье рассматриваются вопросы относительно правого статуса иностранных корреспондентов, осуществляющих свою деятельность на территории Российской Федерации. Выделяются правовые аспекты пребывания журналистов на территории государства, особенности их аккредитации. Рассмотрена зарубежная практика относительно регулирования деятельности иностранных агентов. На сегодняшний день правовой статус иностранных агентов четко не определен. Современные нормативно-правовые положения требуют дальнейших корректировок относительно регулирования деятельности иностранных онлайн-ресурсов и их представителей на территории Российской Федерации. Под описание иностранного агента попадают не только представители традиционных СМИ, но и те, кто публикует свои материалы на любых онлайн-ресурсах, информационных порталах, разных YouTube-каналах. Эти материалы будут считаться «материалами иностранного СМИ», если обнаружится, что автор получает иностранное финансирование.

Ключевые слова: **иностранный корреспондент, средства массовой информации, правовой статус, аккредитация, журналистика в России**.

Международная журналистика стала неотъемлемой частью всех сфер деятельности, осуществляемой в рамках конкретного государства и за его пределами: культурной, спортивной, научной, экономической. Это направление отличается разнообразием коммуникационных компонентов, а также высоким уровнем компетентности журналистов, работающих в медиапространстве. В связи с этим особый интерес представляет изучение специфики деятельности иностранного корреспондента. Однако до сих пор эта тема остается малоизученной современными исследователями: среди литературы по данной проблематике на данном этапе превалируют в основном ненаучные тексты – публицистические труды и мемуары иностранных журналистов [1]. Среди них можно выделить «Moscow Calling: Memoirs of a Foreign Correspondent» Ангуса Роксбург [2], «Journal of Contemporary History» [3], Р. Коккета, а также книгу «Discovering Russia: 200 years of American Journalism» американского автора Мюррея Сиджера [4].

С точки зрения российского права деятельность иностранных корреспондентов, касающаяся посещения масштабных, локальных мероприятий и политических действий, регулируется законом «О средствах массовой информации» – ст. 48 «Аккредитация» и ст. 55. «Зарубежные корреспонденты» [5]. Кроме того, деятельность иностранного журналиста в России регулируется Постановлением Правительства Российской Федерации от 13.04.1994 «Об утверждении правил аккредитации и пребывания иностранных средств массовой информации на территории Российской Федерации» [6].

В последнем документе содержится информация о тех журналистах, которые имеют право осуществлять свою деятельность на территории России, а именно – правила для тех, кто может выполнять журналистские обязанности в течение длительного временного периода (от 1 года), и для тех, кто приехал в страну на короткий срок.

В качестве работников корпунктов иностранных СМИ в России могут быть аккредитованы все журналисты, независимо от гражданства. Прошение об аккредитации в МИД отправляет работодатель, то есть иностранное СМИ. В случае одобрения на въезд и осуществление журналисткой деятельности корреспонденту и членам его семьи выдается документ, где прописан их особый статус. Удостоверение иностранного корреспондента действует в течение двух лет. Все шеф-корреспонденты иностранных СМИ, которые имеют аккредитацию в России, перечислены в списке на официальном сайте МИД РФ с указанием адреса и контактов корпункта. По последним данным (на 6 декабря 2019 г.), таких иностранных корреспондентов – 318 [7].

Рассматривая особенности деятельности специальных корреспондентов, стоит отметить, что они также должны получить в МИДе РФ временную аккредитацию. Такой документ будет действителен в течение трех месяцев после его оформления, с возможностью продления до шести месяцев. После истечения срока действия заявление необходимо подать заново. В правовых документах выделены и те группы иностранных корреспондентов, которые не имеют права осуществлять журналистскую деятельность на территории Российской Федерации. Например, к аккредитации не допускаются те лица, которые имеют связь с военными и дипломатическими организациями. Стоит отметить, что для иностранных СМИ возможно открытие корпунктов на территории РФ. Для этого необходимо получить аккредитацию – ее оформляет внешнеполитическое ведомство. Представители СМИ должны отправить информацию о своих намерениях – характеристику деятельности, информацию о себе, данные о форматах журналистского взаимодействия. В нормативных документах указано, что деятельность корпункта может быть в любой момент остановлена, если иностранные агенты нарушат правила нахождения на территории России и правила ведения журналисткой деятельности. Эти нарушения определяются ст. 48 закона «О СМИ» [5], а также ст. 19 и 20 Международного пакта о гражданских и политических правах [8].

Например, такими нарушениями могут быть пропаганда военных действий, проявление национальной и религиозной ненависти. Представители МИД РФ оставляют за собой право предпринимать ответные меры к корреспондентам из тех стран, в которых власти ввели ограничения в отношении граждан России [7]. Отметим, что данный пункт становится особенно актуальным при возникновении спорных ситуаций – военных действий, политических разногласий (например, присоединение Крыма к Российской Федерации) и других событиях, влияющих на развитие страны и ее население.

Отметим, что ограничения могут быть не только для деятельности отдельных корпунктов, но и для конкретных иностранных корреспондентов. На современном этапе в зарубежной практике представлено немало примеров, где журналисты нарушали международные права и законодательные нормы, повлиявшие на ограничение их деятельности. Такие ограничения, как правило, соответствуют всем нормам международного права.

Министерство иностранных дел России установило ряд правил, которые могут повлечь за собой приостановление иностранной журналисткой деятельности (аннулирование аккредитации). В практике было всего несколько случаев. Например, в 1982 году из СССР депортировали главу корпункта Э. Нагорски, который представлял журнал «Newsweek» за осуждение советской власти; в 1986 году арестовали Николаса Данилова, корреспондента газеты «U.S. News & World Report» – его обвинили в шпионаже; в 2011 году не продлили аккредитацию журналисту авторитетного издания «The Guardian» Люку Хардингу из-за осуждения действий русских политических деятелей [9].

Большую роль в правовом регулировании деятельности иностранных корреспондентов играют законы об иностранных агентах.

Иностранный агент – «лицо (физическое или юридическое), которое прямо или косвенно занимается политической и финансовой деятельностью в интересах иностранного государства. Законодательства многих стран налагают ограничения на деятельность иностранных агентов – СМИ, некоммерческих организаций (НКО) и физических лиц» [10]. Так, например, в США деятельность иностранных агентов регулируется Законом о регистрации иностранных агентов (Foreign Agents Registration Act, FARA). Этот закон был принят в 1938 году для того, чтобы «ослабить» воздействие пропагандистских материалов, создаваемых и распространяемых немецкими журналистами в преддверии военных действий. До 2007 года в этот документ вносили коррективы для защиты политических ин-

тересов на территории США [11]. В рамках этого закона иностранные журналисты должны предоставлять полную информацию о себе; организации, для которой они собирают материал (издание, телекомпания, медиахолдинг); информацию о материалах. За нарушение нормативно-правовых положений предусмотрен штраф в размере 10 тыс. долл. или тюремное заключение сроком до пяти лет.

В Австралии соответствующий документ приняли в 2018 году – Закон о программе прозрачности иностранного влияния. Это сделано для того, чтобы члены правительства могли получить доступ информации о характере и степени иностранного влияния в стране. За нарушение законодательных положений предусмотрен штраф и лишение свободы до пяти лет. Подобные законы были приняты в Израиле и Венгрии. Разработка законодательных положений в других государствах относительно данного международно-правового аспекта еще находится на стадии обсуждения. Например, министр юстиции Эстонии Урмаса Рейнсалу говорит о том, что такие документы необходимо разрабатывать постепенно и учитывать интересы общества, государства и возможные угрозы, преимущества, так как любая иностранная деятельность в первую очередь влияет на «общественное мнение» и «настроение в обществе», но в то же время может стать и дополнительным источником финансирования деятельности государства.

В российской правовой действительности в связи с принятием Федерального закона от 20 июля 2012 г. №121-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части регулирования деятельности некоммерческих организаций, выполняющих функции иностранного агента» [12] в конце 2012 года появилось новое понятие – «некоммерческая организация, выполняющая функции иностранного агента». Данный федеральный закон, прозванный общественностью законом «об иностранных агентах», представляет собой совокупность поправок, вносимых в другие действующие законодательные акты, – в Федеральный закон от 19 мая 1995 года №82-ФЗ «Об общественных объединениях», в Федеральный закон от 12 января 1996 года №7-ФЗ «О некоммерческих организациях».

В ФЗ-121 под «некоммерческой организацией» понимается та кампания, «которая получает денежные средства и иное имущество от иностранных государств, их государственных органов, международных и иностранных организаций, иностранных граждан, лиц без гражданства либо уполномоченных ими лиц и (или) от российских юридических лиц, получающих денежные средства и иное имущество от указанных источников (за исключением открытых акционерных обществ с государственным участием и их дочерних обществ), которая участвует, в том числе в интересах иностранных источников, в политической деятельности, осуществляемой на территории России» [13]. Этими организациями могут быть открытые акционерные общества, международные иностранные организации, юридические и физические лица – представители других государств. Таким образом, для получения статуса «иностранный агент» достаточно получить пожертвование в российскую некоммерческую организацию от любого иностранного гражданина, которое будет подтверждаться соответствующими документами – данными бухгалтерии.

В ноябре 2017 года были приняты поправки в закон, которые ввели понятие «иностранное СМИ» и «СМИ-иностранный агент»: изменения внесены в ст. 6 Закона РФ «О средствах массовой информации» [5]. Согласно ему по решению Минюста РФ любой информационный ресурс может быть признан СМИ – иностранный агентом, если он получает финансирование из-за рубежа. В законе это звучит так: «Юридическое лицо, зарегистрированное в иностранном государстве, или иностранная структура без образования юридического лица, распространяющие предназначенные для неограниченного круга лиц печатные, аудио-, аудиовизуальные и иные сообщения и материалы (иностранное средство массовой информации), могут быть признаны иностранными средствами массовой информации, выполняющими функции иностранного агента, независимо от их организационно-правовой формы, если они получают денежные средства и (или) иное имущество от иностранных государств, их государственных органов, международных и иностранных организаций, иностранных граждан, лиц без гражданства либо уполномоченных ими лиц и (или) от российских юридических лиц, получающих денежные средства и (или) иное имущество от указанных источников» [5].

Стоит отметить, что в законодательных положениях есть проблемные концепты. Например, в законе отсутствуют точные характеристики «иностранная структура без образования юридического лица» – под описание попадают не только представители традиционных СМИ, но и те, кто публикует свои материалы на любых онлайн-ресурсах, информационных порталах, разных YouTube-каналах. Эти материалы будут считаться «материалами иностранного СМИ», если обнаружится, что автор получает иностранное финансирование. На современном этапе Минюст признал девять иностранных организаций, которые выполняют функции иностранных агентов: «Голос Америки», «Радио Свобода», телеканал «Настоящее время», информационный проект «Сибирь», журналистская организация «Idel», «Фактограф», «Кавказ. Реалии».

В поправках к ст. 6 Закона «О средствах массовой информации» также говорится, что «иностранное средство массовой информации, выполняющее функции иностранного агента, несет права и обязанности, предусмотренные Федеральным законом от 12 января 1996 года N 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» для некоммерческих организаций, выполняющих функции иностранного агента». Таким образом, по аналогии с НКО – иностранными агентами СМИ – иностранные агенты обязаны маркировать свои информационные материалы пометкой, что они распространяются «иностранным СМИ – иностранным агентом». Также СМИ-иностранные агенты ежеквартально обязаны предоставлять в Минюст отчет о финансово-хозяйственной деятельности по определенной форме и сведения о персональном составе руководства два раза в год со всеми персональными данными лиц, входящих в состав руководства [14]. Кроме того, СМИ – иностранные агенты ежегодно обязывают проходить аудиторскую проверку и публиковать ее результаты онлайн, а также специальном «федеральном ресурсе» в течение трех дней с момента получения аудиторского заключения. За несоблюдение требований закона на должностных лиц накладывается административный штраф от 100 до 300 тысяч, на юридических – от 300 до 500 тысяч рублей [15]. За особо злостные нарушения предусмотрено применение ст. 330.1 УК РФ [16]. В этом случае максимальное наказание составляет до 2 лет лишения свободы.

В ноябре 2017 года были также расширены основания для внесудебной блокировки сайтов [17]. Теперь ресурс могут заблокировать по требованию Генпрокурора без ведома их владельцев, если на нем обнаружены материалы «нежелательной организации» или ссылки на них [17]. В этом случае блокировка происходит без предварительного судебного решения. Стоит отметить, что ранее внесудебную блокировку применяли к сайтам, содержащим материалы с призывами к массовым беспорядкам, осуществлению экстремистской деятельности, участию в массовых мероприятиях, проводимых с нарушением установленного порядка. 2 декабря 2019 года в России был подписан закон о расширении списка СМИ, которые могут быть признаны иностранными агентами, а также о присвоении этого статуса физическим лицам, если они распространяют сообщения или материалы, предназначенные для неограниченного круга лиц, и получают финансирование из-за рубежа.

В заключение отметим, что на сегодняшний день правовой статус иностранных агентов четко не определен. Поэтому нынешние нормативно-правовые положения требуют дальнейших корректировок относительно регулирования деятельности иностранных онлайн-ресурсов и их представителей на территории Российской Федерации.

Библиографический список

1. Кульчитская Д.Ю. Специфика работы иностранных корреспондентов в России: правовой и творческий аспекты. *МедиаАльманах*. 2015; № 5 (70): 34 – 40.
2. Roxburgh A. *Moscow Calling: Memoirs of a Foreign Correspondent*. Birlinn Ltd, 2017.
3. Cockett R.B. Wartime Every Objective Reporter Should Be Shot.' The Experience of British Press Correspondents in Moscow, 1941– 45. *Journal of Contemporary History*. 1988.
4. Seeger M. *Discovering Russia: 200 years of American Journalism*. Bloomington, 2005.
5. *О средствах массовой информации*. Закон РФ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511/
6. *Правила аккредитации и пребывания корреспондентов иностранных средств массовой информации на территории Российской Федерации*, 1994. Available at: mid.ru/nszhur.nsf/
7. *Список шеф-корреспондентов иностранных СМИ, аккредитованных при МИД России*. Available at: https://www.mid.ru/accredited
8. Международный пакт о гражданских и политических правах. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactpol.shtml
9. Кириленко В.П. Особенности правового положения субъектов международной журналистики. *Политика и правовое государство*. 2014; № 6: 25.
10. *Об информации, информационных технологиях и о защите информации*. ФЗ о внесении изменений в закон российской федерации «О средствах массовой информации» и ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_339109/
11. *Иностранные агенты в законодательстве зарубежных стран. Статус и деятельность*. Available at: https://tass.ru/info/7253197
12. *О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части регулирования деятельности некоммерческих организаций, выполняющих функции иностранного агента» (с изменениями и дополнениямиФЗ от 20.07.2012 №121-ФЗ (ред. от 04.06.2014* Available at: http://www.pravo.gov.ru
13. О некоммерческих организациях. ФЗ-121. *Право*. Available at: http://www.pravo.gov.ru
14. *О некоммерческих организациях*. Федеральный закон «» от 12.01.1996 N 7-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8824/
15. *КоАП РФ. Статья 19.7*. Непредставление сведений (информации). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/7b011357d4e047a506940779e198e462946c9456/
16. *УК РФ*. Статья 330.1. Злостное уклонение от исполнения обязанностей, определенных законодательством Российской Федерации о некоммерческих организациях, выполняющих функции иностранного агента. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/b858e785e1074f0000bb4a39d9a
17. *Об информации, информационных технологиях и о защите информации*. Ст. 15.3 Федерального закона. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/34547c9b6ddb60cebd0a6759394

References

1. Kul'chitskaya D.Yu. Specifika raboty inostrannyh korrespondentov v Rossii: pravovoj i tvorcheskij aspekty. *MediaAl'manah*. 2015; № 5 (70): 34 – 40.
2. Roxburgh A. *Moscow Calling: Memoirs of a Foreign Correspondent*. Birlinn Ltd, 2017.
3. Cockett R.B. Wartime Every Objective Reporter Should Be Shot.' The Experience of British Press Correspondents in Moscow, 1941- 45. *Journal of Contemporary History*. 1988.
4. Seeger M. *Discovering Russia: 200 years of American Journalism*. Bloomington, 2005.
5. *O sredstvah massovoj informacii.* Zakon RF. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511/
6. *Pravila akkreditacii i prebyvaniya korrespondentov inostrannyh sredstv massovoj informacii na territorii Rossijskoj Federacii*, 1994. Available at: mid.ru/nszhur.nsf/
7. *Spisok shef-korrespondentov inostrannyh SMI, akkreditovannyh pri MID Rossii.* Available at: https://www.mid.ru/accredited
8. Mezhdunarodnyj pakt o grazhdanskih i politicheskih pravah. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactpol.shtml
9. Kirilenko V.P. Osobennosti pravovogo polozheniya sub`ektov mezhdunarodnoj zhurnalistiki. *Politika i pravovoe gosudarstvo*. 2014; № 6: 25.
10. *Ob informacii, informacionnyh tehnologiyah i o zaschite informacii*. FZ o vnesenii izmenenij v zakon rossijskoj federacii «O sredstvah massovoj informacii» i FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_339109/
11. *Inostrannye agenty v zakonodatel'stve zarubezhnyh stran. Status i deyatel'nost'*. Available at: https://tass.ru/info/7253197
12. *O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii v chasti regulirovaniya deyatel'nosti nekommercheskih organizacij, vypolnyayuschih funkcii inostrannogo agenta" (s izmeneniyami i dopolneniyamiFZ ot 20.07.2012 №121-FZ (red. ot 04.06.2014* Available at: http://www.pravo.gov.ru
13. O nekommercheskih organizaciyah. FZ-121. *Pravo*. Available at: http://www.pravo.gov.ru
14. *O nekommercheskih organizaciyah*. Federal'nyj zakon «» ot 12.01.1996 N 7-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8824/
15. *KoAP RF. Stat'ya 19.7*. Nepredstavlenie svedenij (informacii). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/7b011357d4e047a506940779e198e462946c9456/
16. *UK RF.* Stat'ya 330.1. Zlostnoe uklonenie ot ispolneniya obyazannostej, opredelennyh zakonodatel'stvom Rossijskoj Federacii o nekommercheskih organizaciyah, vypolnyayuschih funkcii inostrannogo agenta. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/b858e785e1074f0000bb4a39d9ae0ec8cd65f067/
17. *Ob informacii, informacionnyh tehnologiyah i o zaschite informacii.* St. 15.3 Federal'nogo zakona. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/34547c9b6ddb60cebd0a67593943fd9ef64ebdd0/

Статья поступила в редакцию 12.05.20

УДК 811.35 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00616

Magomedov D.M., *Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasy, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

SYNTACTIC DIFFERENCES OF AVAR DIALECTS. The article explores some syntactic differences between Avar dialects. The syntactic phenomena of dialects are analyzed with the indication of features common with the literary language, as well as features that are not characteristic of the literary language. For the study of the Avar language, the role of dialectology becomes even more significant, since dialect data is the only source that compensates for the absence of written monuments. However, in the Dagestan dialectological literature there is not a single work about directly the syntax of dialects. The relationship between the Avar dialects, the degree of their commonality and differences are determined not by one attribute, but by a whole complex of attributes. This approach makes it possible to create a more complete picture of the Avar dialects.

Key words: **dialect, syntax, phrase, sentence, literary language, dialect, ergative, nominative, postposition.**

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*

СИНТАКСИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ АВАРСКИХ ДИАЛЕКТОВ

В статье исследуется некоторые синтаксические различия аварских диалектов. Анализируются синтаксические явления диалектов с указанием черт, общих с литературным языком, а также особенностей, не свойственных литературному языку. Для исследования аварского языка роль диалектологии становится еще более значимой, так как диалектные данные являются для него единственным источником, компенсирующим отсутствие письменных памятников. Однако в дагестанской диалектологической литературе нет ни одной работы, специально посвященной синтаксису диалектов. Взаимоотношения между аварскими диалектами, степень их общности и различия определяются не одним признаком, а целым комплексом. Такой подход дает возможность составить более цельное представление об аварских диалектах.

Ключевые слова: **диалект, синтаксис, словосочетание, предложение, литературный язык, говор, эргатив, номинатив, послелог**.

Основными элементами аварского языка являются литературный язык со своими письменной и устной формами и диалектные формы языка с многочисленными говорами. В качестве критериев членения языкового ареала на диалекты учитываются, как правило, следующие факторы: во-первых, наличие или отсутствие взаимопонимания между носителями диалектной речи; во-вторых, наличие или отсутствие единой письменной литературной нормы или же наличие корней; в-третьих, наличие или отсутствие у носителей диалектов сознания этнического единства, которое выявляется в едином самосознании и самоназвании.

Аварский язык подразделяется на два больших наречия – северное и южное. В северное наречие входят восточный, западный (или салатавский) и хунзахский диалекты. Южное наречие составляют следующие диалекты: закатальский, анцухский, карахский, андалальский и гидский. Особенности тех или иных диалектов образуют сложное переплетение изоглосс.

Если представители каждого наречия относительно свободно понимают друг друга, то взаимное понимание речи представителями северного и южного наречий в значительной степени затруднено некоторыми различиями этих наречий в области фонетики, морфологии и лексики. В географическом плане диалектные черты могут иметь определенную территорию распространения, за пределами которой их почти не отмечают. Тем не менее, развиваясь в тесном взаимодействии, при наличии объединяющего единого литературного языка аварские диалекты подвергаются изменениям, несмотря на значительные их расхождения.

Все аварские диалекты оказывают определенное влияние друг на друга. Однако, несмотря на взаимный характер контактирования этих диалектов, сильнее других на прочие диалекты влияет хунзахский диалект, который вобрал в себя наиболее общие черты других диалектов. Задача выявления общих и частных закономерностей междиалектных взаимодействий представляет собой необходимый этап в изучении аварских диалектов.

Одна из причин малой разработанности синтаксических явлений в аварских диалектах заключается в том, что до сих пор отсутствуют обобщающие работы по данной проблеме, хотя бы и чисто описательного характера, ограничивающиеся синхронным планом, но вместе с тем с точным указанием границ распространения той или иной синтаксической конструкции. В работе такого рода должна быть указана полная характеристика синтаксических явлений диалектов с указанием черт, общих с литературным языком, а также особенностей, не свойственных литературному языку [4, с. 153].

В аварском литературном языке представлены своеобразные синтаксические черты, отсутствующие в диалектах. Так, в диалектах отсутствуют назывные предложения, которые встречаются в литературном языке. Например: *Рокьи. Талихl. Лъимер. Цlва* (Гъ.Гъ.). – «Любовь. Счастье. Дитя. Звезда»; *Март. Гъутlби. Дурги дирги плащ* (Гъ.Гъ.). – «Март. Деревья. Твой и мой плащ» и др. Односоставные предложения как особый семантико-структурный тип простого предложения с одним главным членом в качестве организующего центра высказывания, таким образом, являются новым явлением в синтаксисе аварского языка. Вероятно, этот тип предложений аварский язык заимствовал из русского.

Возможны ли предложения, в которых вовсе нет предикативности? Разумеется, да. Если в предложении нет сказуемого или другого аналогичного ему члена, то конечно, в нем нет и предикативности. Так, например, нет предикативности в назывных предложениях типа: *Их. Тlугьдул. Хинал къоял.* – «Весна. Цветы. Теплые дни».

Определенные различительные явления наблюдаются в структуре послеложных и беспослеложных конструкций. Например, послеложные конструкции

карахского диалекта соотносительны с формой имени в локативе V серии литературного языка: *гъутlода ахакь* (карах. диал.) – *гъотlокь* (лит. яз.) – «под деревом»; *чода ъад* (карах. диал.) – *чотlа* (лит. яз.) – «на коне», *вегьзилъ циве* (карах. диал.) – *вачIиналде* (лит. яз.) – «прежде чем пришел» и т.д. Необходимо отметить, что в аварском литературном языке в равной степени употребительны как послеложные, так и беспослеложные конструкции указанных типов: *гъотlокь – гъотlода гъоркь* – «под деревом», *рокъоб – рокъоб жаниб* – «в доме» [5, с. 157].

К различительным явлениям, связанным со структурой предложения, относится также различие в оформлении вопросительных предложений. Характерным для карахского диалекта вопросительным предложениям типа *Дулъ ъэхь цIалури?* – «Ты книгу прочитал?» в литературном языке соответствуют предложения типа *Дуца тIехь цIаланищ?* с тем же значением. Особенность структуры вопросительного предложения в карахском диалекте заключается в том, что при оформлении вопросительного предложения выпадает элемент частицы *-щ,* обязательно присутствующий в литературном языке.

Характерным признаком вопросительных предложений является специальная вопросительная интонация. Посредством значительного повышения тона в вопросительном предложении обычно выделяется то слово, которое содержит вопросительную частицу, например: ***Рукъищ*** *дуца босараб?* – «**Дом ли** ты построил?»

Известно, что диалекты и говоры, находящиеся в иноязычном окружении, сохраняют в большей степени архаические языковые черты. В этом отношении большой интерес представляет закатальский диалект, где категория числа находит своеобразное отражение в глаголе-сказуемом. Глагол закатальского диалекта в так называемом прошедшем достоверном времени выражает не только категорию числа и класса, но и лица. Например: *дун веров* – «я пришел», *дуй вортолов* – «*я* упал» (I лицо); *мун* или *дав вери* – «ты (он) пришел», *мун* или *дав ворта* – «ты (он) упал» и т.д. [2, с. 18]. Как отмечает П.А. Саидова, посвятившая этому явлению специальную статью, «если в аварском языке глагол согласуется с именем существительным в классе и числе, то в закатальском, единственном из аварских диалектов, представлено четко выраженное согласование сказуемого с лицом имени. Здесь одновременно представлено два типа спряжения – классное и классно-личное. Классно-личное спряжение наблюдается в трех говорах закатальского диалекта – чарском, чардахларском и тальском. Для белоканского говора характерно классное спряжение» [8, с. 4].

Для аварского литературного языка характерно очень широкое употребление союза *ва* – «и», выполняющего соединительную функцию, и частицы *-ги* с теми же функциями, в то время как в карахском диалекте в соответствующих случаях употребляется только частица *-ги.* Союз же *ва* – «и» в карахском диалекте практически не встречается. Например: *ъэмен ва ъэбел // ъэменги ъэбелги* – «отец и мать» (лит. яз.) ~ *ъиминги ъибелги* (карах. диал.). Употребление союзов, частиц, послелогов в словосочетаниях и предложениях представляет собой факт синтаксический, поскольку они являются элементами определенных синтаксических конструкций.

В карахском диалекте не употребляется транслатив, который встречается в литературном языке. Аналогичные случаи в карахском передаются описательно либо послеложными конструкциями: *Дав вегьун роснаса тиру.* – «Он пришел через селение» ~ ср. в лит. яз.: *Дов вачIана росулъан; кьода асса* – «через мост» (карах. диал.) ~ *кьодасан* (лит. яз.) и др.

В кегерском говоре андалальского диалекта личное местоимение 1-го и 2-го лица именительного падежа множественного числа употребляется в качестве подлежащего при переходном глаголе: *ниж чед квана* – «мы съели хлеб», *нуж чед квана* – «вы съели хлеб» [9, с. 14]. Подобное же явление зафиксировано в гидском диалекте, а также в келебском говоре (в последнем – в речи женщин) южного наречия. В аварском литературном языке здесь употребляется эргативный падеж: *нижеца чед кванана* и *нужеца чед кванана.*

В гидском диалекте Ш.И. Микаилов отмечает следующую синтаксическую особенность: в качестве дополнения здесь употребляется форма направительного падежа 1-ой серии вместо местного падежа 1-ой и 2-ой серий, существующих для этого в литературном языке. Например: *Балая ханассул васассэ* (направительный падеж 1-ой серии) – «Посмотри-ка на ханского сына» вместо *балагьея ханассул васассухъ* (местный падеж 2-ой серии) [7, с. 371]. Такое же смещение падежных функций мы наблюдаем в карахском диалекте, где иногда вместо местоимения 1 лица ед. числа употребляется местоимение 2 лица мн. ч. К таким приемам прибегают с целью унижения собеседника, передачи возмущения, несогласия.

Необходимо отметить, что та или иная особенность, утраченная большинством диалектов на относительно поздних этапах их развития, по какой-либо причине сохраняется в немногих или даже в одном диалекте. Так, например, как отмечает Ш.И. Микаилов, в келебском говоре при переходном глаголе употребляется местоимение 2-го лица ед. ч. в именительном падеже вместо эргативного падежа в литературном языке: *мун хIур бекьубиш?* – «Ты вспахал поле?» вместо *дуцца хур бекьаниц?* [7, с. 427]. Такие конструкции отличаются по структуре, но совпадают по значению и употреблению.

В фольклорных текстах могут сохраняться более архаичные варианты грамматических форм слов и конструкций, уже утраченные в литературном языке. Так, инфинитные формы глагола в предложении функционируют, как правило, при наличии финитной формы: они выражают такое действие, которое зависит от действия, передаваемого финитной формой. Однако в произведениях устного народного творчества встречаются случаи, когда инфинитные формы, в частности, причастия употребляются в предложениях самостоятельно. В таких предложениях полностью отпадает необходимость употребления финитных форм, например: *Борхатаб магIарда гIигин вукIадго тIогьараб магIарде вахун вукIарав* (А.Х.К.). – «Находясь с отарой высоко в горах, взобрался на цветущую гору». Здесь вместо финитного глагола *вукIана* «был, находился» выступает инфинитная форма данного глагола – причастие *вукIарав* «бывший, находящийся». Сила предикативности данной причастной формы настолько интенсивна, что она замещает финитную форму и превращает словосочетание в предложение. Подобные факты, на наш взгляд, уже сами по себе могут служить убедительным аргументом того, что в старом аварском языке причастные формы имели статус предикативности, постепенно утраченный в ходе развития языка. В настоящее время в случаях (весьма, впрочем, редких) причастие может употребляться вместо глагола [6, с. 38].

Аналогичное явление наблюдается также и в аварских народных пословицах и поговорках: *Кету рихаразда гIункIкIаз къвал балеб* (А.Х.К.). – «Мыши обнимают тех, кому ненавистен кот»; *Къуваталдаса гIакълу бергьунеб* (А.Х.К.). – «Ум побеждает силу»; *КIкIуй гьечIеб цIа букIунареб* (А.Х.К.). – «Нет дыма без огня»; *ЛъикIлъи хIехьоларес квешлъи хIехьолеб* (А.Х.К.). – «Кто не терпит хорошее, тот терпит плохое» и т.д. Здесь вместо финитных форм употреблены инфинитные формы: *балеб – бала* (лит. яз.); *бергьунеб – бергьуна* (лит. яз.); *букIунареб – букIунаро* (лит. яз.); *хIехьолеб – хIехьола* (лит. яз.). Как видим из примеров, причастия-предикаты в аварских пословицах и поговорках соотносительны с финитными формами современного литературного языка.

Однако для аварского языка в целом, по-видимому, преждевременно было бы считать этот процесс (предикативность причастий) завершенным: до сих пор иногда встречаются конструкции с причастиями в функции предиката. Предикативное употребление причастных форм (если не говорить о единичных случаях, возникающих в разговорно-просторечном стиле) для нашего времени можно квалифицировать как явление, свойственное как аварскому литературному языку, так и его диалектам. Что же касается предложений с предикативными причастиями, то они раньше характеризовались, видимо, большей, чем сейчас, употребительностью, о чем свидетельствуют фольклорные тексты. «Единственным основанием для различения причастия и глагола остается то, что причастие не обозначает утверждения, откуда вытекает и то, что причастие не может составлять целого предложения (в то время как у глагола это его существенное свойство). Причастие может стать предложением лишь при условии, что мы привнесем в него значение, утраченное в процессе образования причастия из глагола, – значение утверждения» [1, с. 153].

В материалах устного народного творчества аварцев просматриваются особенности того или иного диалекта. Однако в силу большой распространенности и подвижности фольклорных сюжетов и текстов последние могут совмещать в себе весьма разнохарактерные лексические и синтаксические особенности многих диалектов, а не только лишь одного диалекта, где первоначально возникли эти произведения. Следовательно, любой фольклорный текст не является образцом какого-либо конкретного диалекта.

Так, в сказании «Гьудул цIоралде индал», написанном, несомненно, на андалальском диалекте, параллельно употребляются формы как андалальского диалекта, так и литературного языка. Например: *Их бачIараб, эбел, лъид бицун лъалеб?* (М.Х.К.). – «То, что весна наступила, от кого, мама, узнаем?», где *лъид* – форма эргатива андалальского диалекта, ср. в лит. яз.: *лъица.*

Берзуд ишан гьабун гьесда бичIчIичIо,
Кверзуд ишан гьабун гордив вачIана (М.Х.К.)
«Глазами знак сделав, он не понял,
Руками знак сделав, он к окну подошел».

Здесь формы слов *берзуд* и *кверзуд* оформлены эргативным падежом множественного числа андалальского диалекта (ср. в лит. яз.: *бераз, квераз),* хотя все остальные слова в этих строках соответствуют нормам литературного языка. Рассмотрим еще один пример:

КIи-кIиял рекъомо щурщури буго,
Щу-щуял рекъомо гаргари буго (М.Х.К.).
«По двое собравшись, шепчутся,
По пять собравшись, разговаривают».

Здесь встречаются два раза деепричастная форма андалальского диалекта *рекъомо (~* лит. *рекъон)* и масдарные формы *щурщури* и *гаргари (~* лит. *щурщуди, гаргади).*

В келебском говоре в речи мужчин при непереходном глаголе, так же, как при переходном, личное местоимение 1-го лица единственного числа в качестве подлежащего выступает в эргативном падеже вместо именительного падежа в литературном языке: *дилъгъа векерина вана* – «я бегу»; ср. в литературном языке: *дун векерулев вуго.* В речи же женщин в келебском говоре при переходном глаголе, так же как при непереходном, личное местоимение 1-го лица единственного числа в качестве подлежащего выступает в именительном падеже, тогда как в литературном языке здесь выступает эргативный падеж: *дун хIалтIи гьабу бана* – «*я* выполняю работу» вместо литературного *дицца хIалтIи гьабулеб буго* [7, с. 427].

Противопоставленные синтаксические различия имеют место также при выражении субъектно-объектных отношений. Например, в предложении *Гьасда ракI гурхIула дир* (лит. яз.). – «я его жалею» представлены субъект *дир* в форме генитива и объект *гьасда* в форме локатива I серии. В соотносительном предложении в карахском диалекте *Дида гурхIан гьав* субъект *дида* выражен местоимением в форме локатива I серии, а объект *гьав* – местоимением в форме номинатива. Подобное противопоставление в формах выражения субъектно-объектных отношений объясняется, вероятно, специфическими особенностями синтаксической структуры карахского диалекта.

Координация компонентов в составе предложения в карахском диалекте также имеет свои особенности. Здесь не представлены суффиксальные классно-числовые показатели, играющие важную роль в координации между членами предложения в литературном языке. Например: *Васас ъехь цIалун бу* (карах. диал.), ср. в лит. ав. яз.: *Васас тIехь цIалулеб буго.* – «Мальчик читает книгу». В карахском предложении составное сказуемое состоит из причастной формы *цIалун* и вспомогательного глагола *бу.* Аналогичное составное сказуемое аварского литературного языка состоит из причастной формы *цIалулеб* и вспомогательного глагола *буго.* Примеры:

карах. диал.	**лит. яз.**
Чу бикерун бу «Лошадь бежит»	*Чу бекерулеб буго*
Вас векерун ву «Мальчик бежит»	*Вас векерулев вуго*
Яс йикерун йу «Девочка бежит»	*Яс йекерулей йиго*
Лъимал рикерун ру «Дети бегают»	*Лъимал рекерулел руго*

Как видим из примеров, в карахском диалекте наблюдается только префиксальная классно-числовая координация глагола-сказуемого с именем в номинативе. В литературном же языке представлена как префиксальная, так и суффиксальная классно-числовая координация. Благодаря наличию префиксальной классно-числовой координации в карахском диалекте в достаточной мере сохраняется синтаксическая выразительность имени и в том случае, когда утрачивается суффиксальная координация причастия с именем. Кроме того, в отличие от литературного языка в карахском диалекте вспомогательный глагол является односложным, с усеченным вторым слогом: *ву* (I кл.), *йу* (II кл.), *бу* (III кл.), *ру* (мн. ч.), ср. в лит. яз.: *вуго, йиго, буго, руго*.

В аварском литературном языке при непереходных глаголах местоимения выступают в качестве подлежащего в номинативе, а при переходных глаголах – в эргативе. В гидском же диалекте личные местоимения 1-го и 2-го лица множественного числа употребляются в предложении в качестве подлежащего в номинативе как при переходном, так и при непереходном глаголах.

Важнейшими синтаксическими особенностями диалектов являются также эллиптические предложения, слабая оформленность служебными словами связей между компонентам предложения, употребление слов, не являющихся членами предложения (частиц, послелогов, междометий) и др.

Аварские диалекты несколько отличаются от литературного языка и с точки зрения существования антипассива («биноминативной конструкции»), хотя основные принципы функционирования номинативной конструкции переходного предложения, характерные для последнего, сохраняются и здесь. Так, М.Е. Алексеев отмечает, что в чадаколобском говоре анцухского диалекта построения эргативной и номинативной конструкций переходного предложения находятся в зависимости от того, какая из аналитических глагольных форм выступает в предложении. Он пишет: «Различное отношение спрягаемых частей аналитических форм глагола к возможности их употребления в эргативной и номинативной конструкциях объясняется, по-видимому, разным происхождением форм вспомогательного глагола, т. е. в некоторых случаях – от полнозначного переходного глагола (например, *вачана* – форма, восходящая к глаголу «вести»; форму *бона* можно сопоставить в лит. *гьавуна* – «сделал»), в других случаях – от непереходного (так, *вугу* – форма глагола «быть», ср. лит. *вуго; вегьина* сопоставимо с лит. *бегьула* – «быть возможным, вероятным»). Несомненной представляется также и определенная зависимость распределения эргативного и номинативного вариантов от видо-временной семантики глагольной формы» [3, с. 243 – 244].

С другой стороны, смысловое противопоставление эргативной и номинативной конструкций переходного предложения в чадаколобском говоре аварского языка заключается в выделении логически различных частей предложения, что характерно и для литературного языка. Например, фраза *ваша кагъат хъва воъа* – «мальчик писал письмо» (номинативный вариант) может быть ответом на гипотетический вопрос «что делал (где был) мальчик?», эргативный вариант фразы *вашас кагъат хъва боъа* – на вопрос «написано ли письмо?» или «что писал мальчик?». Для форм будущего времени характерно сохранение в эргативной конструкции исходного значения вспомогательного глагола – значения возможности: *вашас кагъат хъва бегьина* – «мальчик напишет письмо», но и «мальчик может написать письмо».

Безусловно, аварские диалекты характеризуются значительно большим количеством синтаксических различий, чем здесь названо, однако этот круг явлений на диалектном материале до сих пор почти совершенно не изучен. Задача выявления общих и частных синтаксических закономерностей представляет собой необходимый этап в изучении аварских диалектов. При этом представляется существенным не только проводить описание по контрастивному принципу, выявляющему частные отличия того или иного диалекта в сопоставлении с литературным языком, но и создавать целостные описания синтаксиса отдельных диалектов.

Библиографический список

1. Арно А., Лансло Кл. *Грамматика общая и рациональная Пор-Рояля*. Москва, 1990.
2. Бокарев А.А. *Синтаксис аварского языка*. Москва – Ленинград, 1949.
3. Климов Г.А., Алексеев М.Е. *Типология кавказских языков*. Москва, 1980.
4. Магомедов Д.М. *Из истории изучения диалектов аварского языка // Актуальные проблемы диалектологии языков народов России*: материалы XV Всероссийской научной конференции, проводимой в рамках IV Всемирного курултая башкир и посвященной юбилею доктора филологических наук, профессора Ф.Г. Хисамитдиновой Уфа, 2015: 152 – 155.
5. Магомедов М.И. Роль диалектов в процессе становления лексических норм аварского литературного языка. *Актуальные проблемы диалектологии языков народов России*: материалы XV Всероссийской научной конференции, проводимой в рамках IV Всемирного курултая башкир и посвященной юбилею доктора филологических наук, профессора Ф.Г. Хисамитдиновой. Уфа, 2015: 155 – 159.
6. Магомедов М.И. Структура простого предложения в аварском литературном языке и в его диалектах. *Дагестанский лингвистический сборник*. Москва, 1996; Выпуск 3: 35 – 40.
7. Микаилов Ш.И. *Очерки аварской диалектологии.* Москва – Ленинград, 1959.
8. Саидова П.А. К спряжению глагола в закатальском диалекте аварского языка. *Глагол в языках Дагестана.* Махачкала, 1980: 4 – 9.
9. Чикобава А.С. Из истории образования эргативного (активного) падежа в аварском языке. *Языки Дагестана*. Махачкала, 1948; Выпуск I: 5 – 18.
10. Магомедов Д.М., Магомедов М.И., Омарова С.И., Керимов К.Р. Семантическая структура локативных падежей в аварском и лезгинском языках. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 384 – 386.
11. Магомедов Д.М., Калияева Р.Г., Магомедов М.И. Сравнительный анализ глагольных словосочетаний с временными отношениями в аварском и лакском языках. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 2 (75): 488 – 490.
12. Магомедов Д.М., Магомедов М.И., Рамазанова М.Ш. Превербно-послеложные конструкции в аварском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2019;№ 3 (76): 377 – 379.

References

1. Arno A., Lanslo Kl. *Grammatika obschaya i racional'naya Por-Royalya*. Moskva, 1990.
2. Bokarev A.A. *Sintaksis avarskogo yazyka*. Moskva – Leningrad, 1949.
3. Klimov G.A., Alekseev M.E. *Tipologiya kavkazskih yazykov*. Moskva, 1980.
4. Magomedov D.M. *Iz istorii izucheniya dialektov avarskogo yazyka // Aktual'nye problemy dialektologii yazykov narodov Rossii*: materialy HV Vserossijskoj nauchnoj konferencii, provodimoj v ramkah IV Vsemirnogo kurultaya bashkir i posvyaschennoj yubileyu doktora filologicheskih nauk, professora F.G. Hisamitdinovoj Ufa, 2015: 152 – 155.
5. Magomedov M.I. Rol' dialektov v processe stanovleniya leksicheskih norm avarskogo literaturnogo yazyka. *Aktual'nye problemy dialektologii yazykov narodov Rossii*: materialy XV Vserossijskoj nauchnoj konferencii, provodimoj v ramkah IV Vsemirnogo kurultaya bashkir i posvyaschennoj yubileyu doktora filologicheskih nauk, professora F.G. Hisamitdinovoj. Ufa, 2015: 155 – 159.
6. Magomedov M.I. Struktura prostogo predlozheniya v avarskom literaturnom yazyke i v ego dialektah. *Dagestanskij lingvisticheskij sbornik*. Moskva, 1996; Vypusk 3: 35 – 40.
7. Mikailov Sh.I. *Ocherki avarskoj dialektologii.* Moskva – Leningrad, 1959.
8. Saidova P.A. K spryazheniyu glagola v zakatal'skom dialekte avarskogo yazyka. *Glagol v yazykah Dagestana.* Mahachkala, 1980: 4 – 9.
9. Chikobava A.S. Iz istorii obrazovaniya `ergativnogo (aktivnogo) padezha v avarskom yazyke. *Yazyki Dagestana*. Mahachkala, 1948; Vypusk I: 5 – 18.
10. Magomedov D.M., Magomedov M.I., Omarova S.I., Kerimov K.R. Semanticheskaya struktura lokativnyh padezhej v avarskom i lezginskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 1 (74): 384 – 386.
11. Magomedov D.M., Kaliyaeva R.G., Magomedov M.I. Sravnitel'nyj analiz glagol'nyh slovosochetanij s vremennymi otnosheniyami v avarskom i lakskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 488 – 490.
12. Magomedov D.M., Magomedov M.I., Ramazanova M.Sh. Preverbno-poslelozhnye konstrukcii v avarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019;№ 3 (76): 377 – 379.

Статья поступила в редакцию 13.05.20

УДК 8II.35 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00617

Magomedov D.M., *Cand. of Sciences (Philology), Researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasy, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*
Shakhova M.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department with a Course in the Preparatory Department, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: shahova22@mail.ru*
Magomedova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Russian Language Department with a Course in the Preparatory Department, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gajarmag@mail.ru*

SYNTACTIC RELATION OF THE MODEFIED WORD AND THE MODEFIER IN DAGESTAN LANGUAGES. The article presents an analysis of the syntactic relationship of the modifier and the modified word in Dagestan languages. Syntactic communication as a way of connecting words performs a constructive function. Thanks to the syntactic connection, the phrase and sentence become full-fledged language units with formal and semantic completeness. As a rule, syntactic communication is considered as a phenomenon having a certain form and content. The content side of syntactic communication is represented by syntactic relations. Syntactic relations are considered to be combinations of words, parts of sentences and independent sentences in the text. Usually, syntactic relations are divided into predicative ones, which are realized when the subject and predicate are related, and non-predicative ones, among which there are definitive, object and circumstantial relations.

Key words: **syntactic connection, modifier, modified word, subject, predicate, phrase, sentence.**

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*
М.Х. Шахова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкал, E-mail: shahova22@mail.ru*
Г.А. Магомедова*, канд. филол. наук, асс., Дагестанский государственный медицинский университет, кандидат филологических наук, г. Махачкала, E-mail: gajarmag@mail.ru*

СИНТАКСИЧЕСКАЯ СВЯЗЬ ОПРЕДЕЛЕНИЯ С ОПРЕДЕЛЯЕМЫМ СЛОВОМ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена анализу синтаксической связи определения с определяемым словом в дагестанских языках. Синтаксическая связь как способ соединения слов выполняет конструктивную функцию. Благодаря синтаксической связи словосочетание и предложение становятся полноправными языковыми единицами, обладающими формальной и смысловой законченностью. Как правило, синтаксическая связь рассматривается как явление, имеющее определённую форму и содержание. Содержательную сторону синтаксической связи представляют синтаксические отношения. Синтаксическими отношениями считаются соединения слов, частей предложения и самостоятельных предложений в тексте. Обычно синтаксические отношения подразделяют на предикативные, которые осуществляются при связи подлежащего и сказуемого, и непредикативные, среди которых выделяют определительные, объектные и обстоятельственные отношения.

Ключевые слова: **синтаксическая связь, определение, определяемое слово, подлежащее, сказуемое, словосочетание, предложение.**

Определение и определяемое представляют собой единую синтаксическую единицу, в которой определение как зависимый член выражает признак определяемого предмета. С другой стороны, определение характеризуется тесной атрибутивной связью с определяемым словом и не может выступать в предложении самостоятельно, т.е. функция определения обусловливает его несамостоятельность, его обязательную зависимость от определяемого слова [1 – 10].

Понятие синтаксической связи является фундаментальным понятием теории и практики синтаксиса. В связи с этим А.Е. Кибрик отмечает, что «общепринятым можно считать тезис о том, что фундаментальным понятием, лежащим в основе всякого описания синтаксических структур высказываний, являются понятия синтаксического отношения, синтаксической связи» [6, с. 161]. Отсюда следует, что систему синтаксических связей между составляющими предложения представляют собой важнейшие компоненты организации высказывания.

При исследовании синтаксических подчинительных связей, реализующихся межу компонентами в любом языке, возникают две проблемы: а) языковые средства выражения синтаксических связей и б) синтаксические (грамматические) значения и их типы (в данном случае применительно к словосочетанию – это типы семантико-синтаксических отношений, реализующихся между компонентами словосочетания).

В глагольных словосочетаниях в аварском языке связь согласования осуществляется между стержневым переходным глаголом и зависимым объектом действия, обозначенным формой номинатива: так, в словосочетании *кагъат* ***б****umlize* главный компонент – переходный классный глагол ***б****umlize* – «отправить» своим префиксальным классно-числовым показателем ***б-*** согласуется с объектом действия в номинативе *кагъат* – «письмо», указывая на его отнесённость к III классу (классу вещей) ед. ч. В другом примере *хинкlал* ***гьа****ризе* «хинкал – сделать» переходный классный глагол ***гьа****ризе* своим инфиксальным классно-числовым показателем ***-р-*** согласуется с объектом действия *хинкlал* – «хинкал», оформленным номинативом, показывая отнесённость последнего к мн. ч. Ср. другие примеры: *тетрадал* (мн. ч.) ***р****икьизе* – «тетради раздать», *рукъ* (III кл.) ***б****азе* – «дом построить», *рукъзал* (мн. ч.) ***р****азе* – «дома строить», ***й****ас* (II кл.) ***й****окьизе* – «девушку полюбить», ***в****ас* (I кл.) ***в****umlize* – «юношу отправить» и т.д.

З.Г. Абдуллаев отмечает, что в даргинском языке, как правило, определение ставится перед определяемым словом. Он подчеркивает, что «в том случае, когда при одном определяемом слове употребляется несколько определений, каждое из которых показывает отличный от другого признак, непосредственно перед определяемым словом ставится то определение, которое показывает постоянный признак определяемого: *Хьанцlа бухари кьапlа.* – «Серая каракулевая шапка». *Цlудара гlяндан варгьи.* – «Чёрная андийская бурка» [1, с. 178].

Качественные определения в лезгинском языке выражаются как исконными, так и заимствованными качественными прилагательными, из которых «некоторые заимствованные лексемы, такие как *жегьил* – «молодой»; «юноша», *ахмакъ* – «глупец»; «глупый», *дели* – «умалишенный»; «глупый», *гуьзел* – «красавица, красавец»; «красивый» и др. выполняют функции и прилагательного и существительного. В функции качественного определения слова такого типа ведут себя как соответствующие качественные определения лезгинского языка – стоят перед определяемым словом и индеферентны к изменениям, которым подвергается определяемое слово, т.е. примыкают к нему, не меняясь ни в падеже, ни в числе» [3, с. 243].

Исследователь лакского синтаксиса К.И. Казенин отмечает, что «если определяемое слово по смыслу выполняет в причастном обороте функцию обладателя (выражается родительным падежом) или занимает позицию в составе придаточного предложения или оборота, входящего, в свою очередь, в относительное предложение, то на месте определяемого слова в причастном обороте может быть употреблено местоимение 3 лица *цу****в***, отличающееся от возвратного местоимения третьего лица только отсутствием частицы ***-ва*** /***-р****а*: *Школалул директорну ивкlун ур Шагьмаев Вали,* ***цувгу*** *дяъвилийн увцуну, хlаписарну талайгу ивкlун, жан харж дурсса учитель.* – «Директором школы был Вали Шахмаев, учитель, который, когда **его** призвали на войну, воевал в звании офицера и отдал свою жизнь» [4, с. 127].

В табасаранском языке «определение и определяемое слово связываются без формантов, т.е. определение указывает на материал, свойство или качество, признак: *гъизил балугъ* – «золотая рыбка», *этег нугъат* – «этегский говор», *кьалухъ дере* – «калукская долина». Определение принимает аффиксы, чаще всего аффиксы принадлежности, что соответствует форме родительного падежа имени существительного: *рукьан раккар* – «железные двери», *гъвандин хулар* – «каменные дома», *швеъдин мугъара* – «медвежья берлога», *шагьрин кюче* – «городская улица» [10, с. 113].

Определение и определяемое представляют собой единую синтаксическую группу, в которой определение как зависимый член выражает признак, присущий определяемому предмету. С другой стороны, определение характеризуется тесной атрибутивной связью с тем словом, к которому оно относится.

Определение всегда обращено к имени (т.е. определяемому слову). В аварском языке определение, как правило, всегда стоит перед определяемым словом. В том случае, когда при одном определяемом слове употребляется несколько определений, каждое из которых показывает отличный от другого при-

знак, непосредственно перед определяемым ставится то определение, которое показывает его постоянный признак: *хъахIилаб зоб* – «синее небо», *сихIираб цер* – «хитрая лиса» [7, с. 82].

Если в составе формы, употребленной в качестве определения, имеются классные показатели, то определение согласуется с определяемым в классе и числе. Например: *КIудияб нух тоге, инсул гьоболги тоге* (К.). – «Большую дорогу не оставляй, отцовского гостя тоже не оставляй».

Определения не подвергаются изменениям по падежам, оставаясь неизменным при любых падежных изменениях определяемого. Например: *берцинай яс* – «красивая девушка» (ном.), *берцинай ясалъ* – «красивой девушкой» (эрг.), *берцинай ясалъул* – «у красивой девушки» (пос.), *берцинай ясалъе* – «красивой девушке» (дат.).

Если в составе определения нет классных показателей, то его подчиненность определяемому выражается только постановкой его перед определяемым словом и несогласованием в падеже: *Щобазда хъахI микки, хвезе тоге дун* (Хъ.М.). – «На вершине гор белый голубь, не дай умереть мне». *Къокъаб гIарза хъвазин хъахI миккиялде* (Хъ.М.). – «Короткую жалобу напишу белому г олубю» [6].

Употребление краткой формы прилагательного представляет собою определенный стилистический прием, используемый в аварских художественных, преимущественно поэтических произведениях. Они соответствуют общему приподнятому стилю произведения и сходны в этом отношении с краткими формами, употребляемыми в русском фольклоре. Часто они превращаются в постоянные эпитеты, неизменно следуя за своим определяемым. Например: *ТIогьол лъим бахъарал багIар гIанаби* (Хъ.М.). – «Цветочной водой намазанные красные щеки» [9, с. 97].

Однако в аварском языке краткие формы прилагательного могут находиться и в постпозиции, так же как и полные прилагательные.

Эти краткие формы имеют широчайшее распространение в качестве прозвищ, иносказаний, кличек, собственных имен, интимных наименований по какому-нибудь индивидуальному признаку и т.п. Они состоят из краткого прилагательного и стоящего впереди него существительного. Например: *хIули берцин* – «красивое перо» (букв.: «перо красив»), *гIамал берцин* – «красивый характер» (букв.: «красив характер»).

Некоторые из таких форм могут стать более устойчивыми сочетаниями (например: *нодохъахI* – лошадь с белым пятном на лбу), но чаще они остаются свободно образуемыми формами, и точный смысл каждой из них определяется только в конкретных условиях разговора, таковы *чIинчIо халат* – «женщина с длинным платком», *хIули берцин* – «красивоперый» и т.п.

Твердый закон порядка слов «определение и определяемое» проявляется в структуре всех синтаксических категорий. Любое словосочетание в дагестанских языках строится по принципу «зависимый член + главный член», а в широком смысле это фактически «определение + определяемое». Например: авар. *лъикIай яс*, дарг. *жагаси рурси*, лакс. *хъинсса душ*, лезг. *хъсан руш*. В словосочетаниях *лъикIай яс, жагаси рурси хъинсса душ, хъсан руш* – «хорошая девушка» слова *яхшы, лъикIай, жагаси, хъинсса, хъсан* являются частной характеристикой к определяемому как к более общему понятию.

Способность имен существительных выступать в роли определения при отсутствии согласования с определяемым словом явилось почвой для развития в тюркских языках особого типа словосочетаний – изафета. В конструкциях дагестанских языков, аналогичных тюркскому изафету, синтаксические отношения основаны на простом примыкании. В аварском языке это отношения «существительное + существительное», «краткое прилагательное / причастие + существительное» и т.д.

Конечная позиция глагола в дагестанских языках и вытекающая отсюда препозиция дополнения, включающая развернутые конструкции, продиктованы тем же законом порядка слов «определение + определяемое».

В качестве определяемого слова выступает в основном имя существительное, реже – местоимение. Поскольку именем существительным выражаются в предложении подлежащее, дополнение, обстоятельство, то и определение может относиться как к главному члену предложения, так и к второстепенным. Например, определение при подлежащем: *Цо ворхатав чи вачIана нижеда асклове.* – «Один высокий незнакомый человек подошел к нам». Здесь подлежащее выражено существительным в номинативе.

Среди частей речи аварского языка наиболее часто определения выражаются прилагательными и причастиями, поскольку в само значение этих частей речи как таковых входит обозначение явления как признака или качества, действия или состояния предмета: *багIараб гIеч* – «красное яблоко», *цIалараб тIехь* – «прочитанная книга» [2, с. 201].

Местоимения в аварском языке, как и в других языках, выражают отвлеченные понятия, которые могут указывать на всякий предмет или явление реальной действительности, исходя из ситуации данной речи: *досул тIехь* – «его книга», *дир гьалмагъ* – «мой друг».

Однако в функции определения могут выступать и слова, которые сами по себе признака не обозначают, но в отдельных сочетаниях, вступая в предложении в особые отношения с другими словами, могут служить для обозначения признака. Так, например, для значения имени существительного как части речи характерна предметность, а не обозначение признака. Поэтому, чтобы приобрести характер определения, существительное должно вступить в какие-то определенные отношения с определяемым словом. Только через выражение определенных отношений с определяемым, ослабив тем самым свое предметное значение, существительное может служить выразителем признака другого предмета. Следовательно, наряду с прилагательным, причастием и местоимением выразителем определения в аварском языке может выступать и имя существительное в номинативе или посессиве: *инсул хъабарча* – «отцовская шуба», *гьудуласул кагъат* – «письмо друга» [8, с. 44].

Способы введения в предложение его членов различаются по характеру синтаксического содержания отношений. Атрибутивная связь – наиболее тесный вид синтаксической связи, посредством которой объединяются слова (словосочетания) со значением предмета, процесса, с одной стороны, и слова (словосочетания), с другой.

Синтаксическая природа определения (атрибута) в аварском языке требует особого внимания, будучи одной из актуальных проблем в авароведении.

Определение в аварском языке является одним из второстепенных зависимых членов предложения, обозначающим признак предмета и отвечающим на вопросы: (*кинав* – «какой?» (I кл.), *кинай* – «какая?» (II кл.), *кинаб*? – «какой? (III кл.), *кинал* – «какие?» (мн. ч.), *чан*? – «сколько? *лъил*? – «чей? чья? чье? чьи?» и т.д.

Определение и определяемое представляют собой единую синтаксическую группу, в которой определение, как зависимый член, выражает признак, присущий определяемому предмету. С другой стороны, определение характеризуется тесной атрибутивной связью с тем словом, к которому оно относится. Определение по своей форме и по семантике неразрывно связано с определяемым словом [5, с. 54].

За последние десятилетия дагестанское языкознание достигло заметных успехов в исследовании ряда научных проблем, связанных с синтаксисом: появились работы, посвященные изучению закономерностей и правил сочетаемости слов, выявлению различных видов, форм, моделей словосочетания, анализу взаимодействия лексико-семантических и грамматических уровней в предложении.

Среди частей речи аварского языка наиболее приспособленными для выражения определения являются прилагательное и причастие, поскольку в само значение этих частей речи как таковых входит обозначение явления как признака или качества, действия или состояния предмета: *багIараб гIеч* – «красное яблоко», *векерулев вас* – «бегающий мальчик» и т.д.

Местоимения в аварском языке, как и в других языках, выражают отвлеченные понятия, которые могут указывать на всякий предмет или явление реальной действительности, исходя из ситуации данной речи: *долъул тIехь* – «ее книга», *досул лъимал* – «его дети», *дозул рукъ* – «их дом» и т.д.

Однако в функции определения могут выступать и слова, которые сами по себе признака не обозначают, но в отдельных сочетаниях, вступая в предложении в особые отношения с другими словами, могут служить для обозначения признака. Так, например, для значения имени существительного как части речи характерна предметность, а не обозначение признака. Поэтому, чтобы приобрести характер определения, существительное должно вступить в какие-то определенные отношения с определяемым словом. Только через выражение определенных отношений с определяемым, ослабив тем самым свое предметное значение, существительное может служить выразителем признака другого предмета. Следовательно, наряду с прилагательным, причастием и местоимением выразителем определения в аварском языке может выступать и имя существительное в именительном или родительном падеже: *маххул бакI* – «железная дверь», *квасул щватаби* – «шерстяные носки».

В зависимости от формы выражения определения связь его с определяемым словом носит различный характер. В качестве определяемого выступает в основном имя существительное, реже – местоимение. Поскольку именем существительным выражаются в предложении подлежащее, дополнение, обстоятельство, то и определение может относиться как к главному члену предложения, так и к второстепенным. Например: 1. *Кепал умумузеги пашманав вас гьавула* (Р.XI.). – «И у веселых родителей печальный сын рождается» (первое определение согласовано в числе, второе – в классе (I кл). 2. *Берцинай яс йиго Аминат.* – «Красивая девушка (есть) Аминат». 3. *Дир инсул буклана цо гьитIинаб гIорцIен* (А.Х.М.). – «У моего отца был маленький мул» (определение согласовано с определяемым именем *гIорцIен* «мул» в III классе). 4. *Нижее чай кьолеб буклана гIолохъанал ясаз* (Ф.ГI.). – «Нам чай подавали молодые девушки» (согласование во мн. числе).

Порядок слов в словосочетании и предложении играет немаловажную роль в выражении синтаксических отношений. Особенно большую роль играет порядок слов в агглютинативных языках, ему в синтаксисе этих языков отводится большое место.

Определенные типологические особенности могут быть унаследованы от праязыка, который, очевидно, был языком агглютинативного типа. Языкам этого типа присущи следующие специфические черты.

1. Твердый закон порядка слов «определение + определяемое» проявляется в структуре всех синтаксических категорий. Любое словосочетание в аварском языке, как и в других дагестанских языках, строится по принципу «зависимый член + главный член» или «определение + определяемое». Например: *берцинаб тIегь* – «красивый цветок». В этом словосочетании компонент *берци-*

наб является частной характеристикой к определяемому имени *тIегь* как к более общему понятию.

2. Способность имен существительных выступать в роли определения при отсутствии согласования с определяемым явилась почвой для развития в тюркских языках особого типа словосочетаний – изафета. В конструкциях дагестанских языков, аналогичных тюркскому изафету, синтаксические отношения основаны на простом примыкании. В аварском языке это отношения «существительное + существительное», «краткое прилагательное / причастие + существительное».

3. Действием закона порядка слов «определение + определяемое» объясняется типичная для агглютинативных языков препозиция. Последняя создавала условия в дагестанских языках для развития развернутых конструкций.

Исследователь синтаксиса даргинского языка З.Г. Абдуллаев, отмечает, что «определение относится к словам не как к членам предложения, а как к частям речи. Поэтому, когда речь идет о месте определения, имеется в виду не вообще его место в предложении, а лишь его место по отношению к определяемому им слову, то есть стоит ли определение перед определяемым словом или следует за ним» [1, с. 344.].

Порядок слов в предложении является строго обязательным вследствие омонимии форм, различие смысла высказывания обусловливается позицией компонентов в синтагмах (два личных местоимения – одно в роли подлежащего, выраженного эргативным, дативным, посессивным, локативным падежами, а другое местоимение – в роли дополнения в номинативном падеже): *дица дов тункана* – «я его толкнул», *досие дой йокьула* – «он ее любит», *досул доб бугo* – «у него то есть», *досда гьаб бихьана* – «он это увидел».

Синтаксическая роль прилагательных определяется в зависимости от их препозиции или постпозиции.

В препозиции к определяемому слову прилагательные аварского языка составляют атрибутивную синтагму, части которой выражают определительные смысловые отношения: *лъиклав вас* («хороший мальчик») – *лъиклай йас* («хорошая девочка») – *лъиклаб чу* («хорошая лошадь») – *лъиклал лъимал* («хорошие дети»). Связь со стержневым словом для определений осуществляется способом координации в числе и классе. В том случае, когда при одном определяемом слове употребляется несколько определений, каждое из которых показывает отличный от другого признак, непосредственно перед определяемым ставится то определение, которое показывает его постоянный признак: *берцинаб цIулал бакI* – «красивый деревянный стул».

Таким образом, постпозиционное определение в отличие от обычного препозиционного определения выражает не признак предмета, а уточняет этот предмет. Постпозитивное и препозитивное определения настолько различаются друг от друга, что при изменении порядка их расположения по отношению к определяемому слову они не только не переходят друг в друга, но как бы утрачивают свою атрибутивную специфику.

Принятые сокращения

А.Х.М. – Авар халкъиял маргъаби
дат. – датив
К. – Кици
ном. – номинатив
пос. – посессив
Р.Хl. – Расул Хlамзатов

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Очерки по синтаксису даргинского языка*. Москва: Наука, 1971.
2. Алексеев М.Е., Магомедов М.И. Определение и его разновидности в аварском языке. *В пространстве языка и культуры. Звук, знак, смысл*. Сборник статей в честь 70-летия В.А. Виноградова. Москва: Языки славянских культур, 2010: 197 – 205.
3. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Грамматика современного лезгинского языка*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2009.
4. Казенин К.И. *Синтаксис современного лакского языка*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2013.
5. Камбачоков А.М., Магомедов М.И. Структурно-семантические особенности атрибутивной синтагмы с неоднородными определениями в аварском и адыгских языках. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Общественные и гуманитарные науки. 2017; Т. 11, № 4: 53 – 57.
6. Магомедова Г.А. *Определение и способы выражения определительных отношений в аварском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
7. Магомедов Д.М. Взаимосвязь определения и определяемого слова в аварском языке. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2018; № 69: 78 – 84.
8. 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.
9. Магомедов М.И. Способы выражения определения в аварском языке. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2018; № 70: 91 – 98.
10. 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», 2014.

References

1. Abdullaev Z.G. *Ocherki po sintaksisu darginskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1971.
2. Alekseev M.E., Magomedov M.I. Opredelenie i ego raznovidnosti v avarskom yazyke. *V prostranstve yazyka i kul'tury. Zvuk, znak, smysl*. Sbornik statej v chest' 70-letiya V.A. Vinogradova. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2010: 197 – 205.
3. Gajdarov R.I., Gyul'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. *Grammatika sovremennogo lezginskogo yazyka*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2009.
4. Kazenin K.I. *Sintaksis sovremennogo lakskogo yazyka*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2013.
5. Kambachokov A.M., Magomedov M.I. Strukturno-semanticheskie osobennosti atributivnoj sintagmy s neodnorodnymi opredeleniyami v avarskom i adygskih yazykah. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Obschestvennye i gumanitarnye nauki. 2017; T. 11, № 4: 53 – 57.
6. Magomedova G.A. *Opredelenie i sposoby vyrazheniya opredelitel'nyh otnoshenij v avarskom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2011.
7. Magomedov D.M. Vzaimosvyaz' opredeleniya i opredelyaemogo slova v avarskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2018; № 69: 78 – 84.
8. 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.
9. Magomedov M.I. Sposoby vyrazheniya opredeleniya v avarskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2018; № 70: 91 – 98.
10. 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», 2014.

Статья поступила в редакцию 17.05.20

УДК 070 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00618

Markitantova U.E., *MA student, Saint Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)*
Akopov G.L., *Doctor of Sciences (Politics), Director, Rostov Branch of Moscow State Technical University of Civil Aviation (MSTU GA) (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: nikonovs@mail.ru*

THE FORMATION OF THE "AGENDA" IN THE MEDIA OF THE FAR EASTERN REGION. The research studies peculiarities of regional journalism conducted by young researchers at St. Petersburg State University. In the scientific literature, the very concept of "region" is still not well defined. Regional features more than once became the object of close observation of researchers in the field of journalism. In Russia, this is especially true, since the vast area of the country includes 85 regions (entities). The work studies what forms the identity of the region and whether in the future it can lead to its isolation in the future. The article provides data on the possible audience of the Far Eastern region. The relationship of the region's inhabitants with the People's Republic of China is described. The interests of China in the Russian Far East did not arise in the modern period. Chinese inhabitants perceive part of the territories as undeservedly lost.

Key words: **Far East, Far East region, Far East media, regional identity.**

У.Е. Маркитантова, *магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), г. Санкт-Петербург*
Г.Л. Акопов*, д-р полит. наук, директор Ростовского филиала Московского государственного технического университета гражданской авиации (МГТУ ГА), г. Ростов-на-Дону, E-mail: nikonovs@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ «ПОВЕСТКИ ДНЯ» В СМИ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО РЕГИОНА

Статья посвящена исследованию особенностей региональной журналистики, проведенному молодыми исследователями Санкт-Петербургского государственного университета. В научной литературе до настоящего времени недостаточно точно определено само понятие «регион». Региональные особенности не раз становились объектом пристального наблюдения исследователей в области журналистики. В России это особенно актуально, так как огромная площадь страны включает в себя 85 регионов (субъектов, что формирует идентичность региона, что в перспективе может привести к его изоляции в будущем. В статье даются данные о возможной аудитории дальневосточного региона. Описываются взаимоотношения жителей региона с Китайской Народной республикой. Интересы КНР на русском Дальнем Востоке не возникли в современный период. Часть территорий китайские обыватели воспринимают как незаслуженно утерянные.

Ключевые слова: **Дальний Восток, дальневосточный регион, СМИ Дальнего Востока, региональная идентичность.**

Приморский край является одним из наиболее отдалённых регионов России – расстояние от Москвы до Владивостока (административный центр/столица Приморского края, политический, культурный, научно-образовательный и экономический центр региона) по разным данным составляет около 9 000 километров, если преодолевать расстояние на поезде или автомобиле. Ввиду такой территориальной отдалённости от Центрального федерального округа население Приморского края обладает рядом отличительных особенностей и специфических черт, что неизбежно отражается на деятельности СМИ.

По данным официального сайта Приморского края и органов исполнительной власти приморского края, местное население составляло 1 923 116 человек на 2017 год. «Население Приморья традиционно характеризуется сложным этноконфессиональным составом.

Всероссийская перепись населения 2010 года зафиксировала у приморцев 158 этнических самоопределений. Большинство населения края (1 675 992 чел.) считают себя русскими – 85,7%, только 2,6% – украинцами (49 953 чел.), 1,0% – корейцами (18 824 чел.), 0,54% – татарами (10 640 чел.), 0,46% – узбеками (8 993 чел.), 0,3% – белорусами (5 930), армянами (5 924 чел.) – 0,3%, азербайджанцами (3 937 чел.) – 0,2%, китайцами (2 857 чел.) – 0,2%, мордвой (2 223 чел.) – 0,1%, немцами (2 087 чел.) – 0,1%» [1]. Ввиду того, что более 85% населения определяют себя русскими по национальности, мы можем рассматривать эти данные как аргумент в пользу того, что жителям Приморья присуще «русское национальное самосознание». Однако «стоит учитывать, что его наличие характеризует не только приморцев, но и других дальневосточников» [1].

Структура экономики региона напрямую связана с его уникальным экономическим положением. «Базовыми отраслями, дающими 80% ВРП, являются промышленное производство, строительство, оптовая и розничная торговля, транспорт и связь, сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство, рыболовство» [2].

Помимо основных отраслей, формирующих экономику края, существуют также «перспективные направления, соответствующие стратегии развития края». К таким направлениям относятся: «транспортировка и глубокая переработка углеводородного сырья, транспортно-логистический комплекс, высокотехнологичные производства с высокой производительностью труда, сельское хозяйство, рыбопереработка и морекультура, туризм» [2].

Связь транспортно-логистической отрасли Приморского края с КНР является наиболее очевидной, поскольку наличие сухопутной границы предоставляет странам ещё больше дополнительных возможностей для осуществления сотрудничества: «Через край пролегают транзитные торговые пути между Европой и Восточной Азией, между Северо-Восточной Азией и Северной Америкой. Здесь сходятся все транспортные развязки, связывающие порты края, сухопутные пограничные переходы Россия – Китай. Наличие прямого железнодорожного выхода к крупным морским портам Тихоокеанского побережья, а также к сухопутным пограничным переходам Пограничный – Суйфэньхэ, Хасан – Туманган создаёт благоприятные условия для внутренних и внешних перевозок. Через территорию свободного порта Владивосток проходят международные транспортные коридоры (МТК) «Приморье-1» и «Приморье-2». МТК соединяют китайские провинции Хэйлунцзян и Цзилинь с морскими портами Приморского края. Проекты транспортных коридоров представляют собой практическое взаимовыгодное сопряжение Шелкового пути и Евразийского экономического союза. В рамках реализации проектов развития транспортных коридоров ведется модернизация приграничной инфраструктуры. Предусмотрено значительное упрощение приграничных процедур для транзитных грузов с российской и китайской стороны» [1]. По нашему мнению, идет подготовка к осуществлению большого международного проекта. На сегодняшний момент инициатива «Один пояс, один путь», ставшая продолжением Шелкового пути, не включает вектор развития по направлению к России, а потому не является предметом повестки дня в российских СМИ. В то же время робкие попытки «освоить» российское информационное пространство со стороны Китая имеются. Политические и экономические элиты России и Китая ждут, когда лидеры России, Китая и США примут решение о строительстве высокоскоростной магистрали из Китая в США через северные регионы России и американскую Аляску. Именно тогда Российская информационная машина включится в реализацию проекта «Один пояс, один путь» [3]. Возвращаясь к теме «дальневосточного характера», обратим внимание, что именно «режим самовыживания» способствовал формированию особых, специфических черт у жителей Дальнего Востока. Эти черты вполне проявились в результате социологического исследования, проведённого в июне 2007 г. Владивостокским учёным, кандидатом политических наук П.Е. Козловым. Исследование носило форму социологического опроса, в котором приняли участие респонденты из шести регионов Дальнего Востока. На основании опроса исследователь делает вывод о том, что «объективным фактором российской социальной действительности является формирование у населения Дальнего Востока специфической региональной идентичности. Наряду с объективными предпосылками внутреннего характера – прежде всего дороговизной пассажирских перевозок между ДВ и остальной Россией – существенным фактором, делающим социальную психологию дальневосточника все более отличной от психологии жителя европейской России. Для многих дальневосточников, особенно молодёжи, является нормальным часто путешествовать в Китай и другие страны СВА, но ни разу не побывать в европейской части России» [4].

Подтверждение этому мы можем встретить на разного рода сайтах, посвящённых туризму. Например, сайт Vladivostok.travel занимается продажей туров в Китай и привлекает туристов из Приморья с помощью популярных эмоционально-окрашенных фраз и местных поговорок: «“Курица не птица, Сунька не заграница”», – говорят в Приморье. Для здешних жителей «ближнее зарубежье» – не Белоруссия или Казахстан, а приграничные китайские городки, куда можно попасть без визы, по загранпаспорту. Самая популярная точка – Суйфэньхэ, ещё недавно – деревушка на границе, за минувшую четверть века выросшая в полноценный город. От Владивостока до Суньки, как ласково называют этот город в Приморье, – порядка 250 км по автодороге» [5]. Такие приёмы оказывают эффективное воздействие на читателя, так как в очередной раз апеллируют к его «необычности», вновь напоминают человеку о наличии у него особого «дальневосточного менталитета». Естественно, жители Приморья понимают, что далеко не каждый россиянин знает такой город, как «Суйфэньхэ», а тем более его уменьшительно-ласкательное название «Сунька», следовательно, само это знание позволяет приморцу причислять себя к отдельной этнической общности (дальневосточник, а не просто русский) – тех, для кого путешествия в Китай и базовая осведомлённость об этой стране являются обыденностью, а не новшеством. Кроме того, на сайте присутствует небольшой экскурс в историю и описание города в настоящее время: «Поток «челноков» за китайскими товарами хлынул сюда в начале 1990-х. Сегодня здесь можно не только купить одежду, бытовую технику, продукты или автозапчасти, но и неплохо провести время. На каждом углу – недорогие китайские ресторанчики, гостиницы, сауны, ночные клубы, салоны красоты, массажисты, иглоукалыватели. Отдельное развлечение – разглядывать вывески: «Мебельный подземный город «Володя», «Меховой Саша», «Магазин шерстяных джемперов «Бичи», «Всё для здоровья: чай, водка, книга» и т.д.». [5] Особый интерес представляют, упомянутые на сайте вывески. Неграмотные и неактуальные в наши дни названия заведений и магазинов – это своеобразная отличительная черта города Суйфэньхэ, которая, возможно, впечатлит человека, посетившего город впервые, но не дальневосточника, которые уже неоднократно сталкивался с этим явлением, и, как следствие, перестал обращать на это какое-либо внимание. Однако одними вывесками русификация города, как известно дальневосточникам, не заканчивается: «Почти каждый житель Суйфэньхэ говорит по-русски. Здесь организованы курсы русского для торговцев и таксистов, мастер-классы для чиновников. Даже названия улиц дублируются по-русски. Есть и особый местный жаргон. Например, к мужчине обращаются «корефан», к женщине – «куня». Под словом «фабрика» подразумевается высокое качество товара».

Несмотря на то, что подобные описания изобилуют разговорными выражениями и дают мало фактической информации, их можно в полной мере назвать удачными и результативными, поскольку главная функция, которую они выполняют, – информируют тех, кто ещё не осведомлён, о специфике дальневосточного туризма и вызывают необходимые эмоции у тех, кто давно с этим знаком.

Стоит отметить, что связь Приморского края как приграничного региона с китайским городом Суйфэньхэ проявляется не только на уровне русификации уличных вывесок. В рекламном материале портала Vladnews (Электронная версия газеты «Владивосток» № 1721 от 22 марта 2005 г.) «Пришло «Приморье» в Суйфэньхэ» описана новая возможность, предоставленная банком «Приморье», – обслуживание карт банка «Приморье» стало возможным на территории Китая: «акционерный коммерческий банк «Приморье» и Банк Китая заключили

соглашение об установке терминалов для снятия наличных с пластиковых карт в отделениях Банка Китая в Суйфэньхэ». И вопреки тому, что данный материал посвящён весьма серьёзному нововведению – возможности снять наличные деньги с российской банковской карты в другой стране, авторы всё равно вносят немного разнообразия и «дальневосточного колорита» в самом начале текста: «Перевалочная база, мекка шопинга, приграничный город Суйфэньхэ давно уже не воспринимается как заграница. Русские вывески, русская речь, русские лица… Все знакомое, родное, комфортное... С недавних пор жизнь туристов и коммерсантов, прибывающих в Суйфэньхэ, стала еще легче и спокойнее» [6].

А вот как смотрят на дальневосточный регион со стороны Китая. «Так, например, около года назад в СМИ просочилось сообщение о передачи КНР в аренду на 75 лет половины Владивостока, чтобы за счёт арендной платы решать проблемы другой половины города. Вскоре эти домыслы были опровергнуты властями Китая и России, но в самом китайском обществе эти сообщения привлекли всеобщее внимание и комментарии в печати: «Снова задет болевой нерв во взаимоотношениях Китая и России». В Китае Владивосток именуют Хайшэньвэем, и само это название вызывает у китайского народа особые чувства, потому при появлении данного сообщения в СМИ «так всколыхнулись сердца миллионов людей» в КНР. Древнее название города в переводе с китайского романтично означает «рыбацкая деревушка на берегу моря». В Китае до сих пор считают, что исконные китайские земли несправедливо оказались в чужих руках» [7].

Резюмируя всё вышесказанное, можно прийти к выводу, что социально-психологическое своеобразие национального характера и национального самосознания приморцев формируют особенности заселения территории, отдалённость от исторического и культурного национального центра, дифференцированный характер экономики; соседство с таким мощным и самобытным этническим, государственным, экономическим и культурным геополитическим государством, как Китай; недостаток внимания к социальным, культурным, экономическим проблемам населения со стороны российской центральной государственной власти.

Таким образом, мы можем учесть эти факторы и установить, какие характерные черты жителей Дальневосточного региона обусловливают наличие у них «особого менталитета», который мы упоминали ранее.

1. Высокий уровень самостоятельности и адаптивности, который проявился в наиболее трудные периоды для страны и сформировал у жителей Дальнего Востока способность справляться с обстоятельствами собственными силами, а не рассчитывать на помощь извне.

2. Инновационная ориентированность и стремление достичь результата присущи многим жителям Дальнего Востока. В большей степени эти качества проявляются у предпринимателей, которые, несмотря на множественные препятствия, стремятся расширять свою деятельность с помощью поиска альтернативных решений и привлечения дополнительных субъектов к сотрудничеству, используя, в том числе и географическое положение региона.

3. Глубокая вовлеченность в процессы Северо-Восточной Азии. Вовлеченность Приморского края демонстрирует структура экономики региона, которая во многом имеет зависимость от Китая. Однако если рассматривать российско-китайское экономическое сотрудничество в комплексе, то такие отношения относятся к взаимозависимым, поскольку КНР также выгодно осуществлять взаимодействие с некоторыми регионами России.

4. Сознание собственной «необычности» по сравнению с другими регионами обусловлено территориальной удалённостью от Центрального региона России и рядом обстоятельств, с которыми столкнулось население в определённые исторические периоды. СМИ и рекламисты учитывают данную особенность и нередко в текстах пытаются апеллировать к чувствам дальневосточников, подчёркивая их незаурядность.

Выявление этих специфических особенностей является тем основанием, на котором строятся все остальные аспекты нашего исследования. В дальнейшем при анализе текстов и изучении медиапространства Приморского края мы будем учитывать, насколько деятельность ключевых медиаигроков Приморья удовлетворяет не только общепринятым стандартам журналистики, но и «дальневосточному менталитету». Мы можем согласиться и с выводами Цзяцзинь Оу: «Одним из важных инструментов конструирования образа народа, его культуры или страны является пресса – индикатор общественного мнения, общественных настроений, по существу, самостоятельный актор данного межкультурного коммуникационного поля. Создаваемые прессой дискурсы определяют смысловое пространство, в котором читатель обозначает свою идентичность и обосновывает способы взаимодействия с представителями различных инокультурных групп, а также, в свою очередь, способы и модели коммуникации» [7].

Библиографический список

1. *Официальный сайт Правительства Приморского края и органов исполнительной власти Приморского края.* Available at: https://www.primorsky.ru/primorye/obshchaya-informatsiya/
2. Завалишин А.Ю. Территориальное поведение дальневосточников: экономико-социологический анализ. *Проблемы Дальнего Востока.* 2007; № 6.
3. Nikonov S.B., Zhao Yonghua; Kalinina N., Zhu Xi. “One Belt, One Road” in global governance: Paradoxes of the restructuring of the initiative. *Amazonia Investiga*. 2019; Vol. 8, No. 21: 602 – 609.
4. Козлов Л.Е. Общественное мнение Дальнего Востока о внешней и внешнеэкономической политике России в АТР. *Проблемы Дальнего Востока*. 2007; № 3: 70.
5. СУНЬКА. *Vladivostok.travel*. Available at: http://vladivostok.travel/todo/suifenhe/
6. *Vladnews.* 2005; № 1721. Электронная версия газеты «Владивосток».
7. Цзяцзинь Оу Образ китайского мигранта в российских СМИ. *Век информации*. Сетевое издание. 2018; Т. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018005

References

1. *Oficial’nyj sajt Pravitel’stva Primorskogo kraya i organov ispolnitel’noj vlasti Primorskogo kraya.* Available at: https://www.primorsky.ru/primorye/obshchaya-informatsiya/
2. Zavalishin A.Yu. Territorial’noe povedenie dal’nevostochnikov: `ekonomiko-sociologicheskij analiz. *Problemy Dal’nego Vostoka.* 2007; № 6.
3. Nikonov S.B., Zhao Yonghua; Kalinina N., Zhu Xi. “One Belt, One Road” in global governance: Paradoxes of the restructuring of the initiative. *Amazonia Investiga*. 2019; Vol. 8, No. 21: 602 – 609.
4. Kozlov L.E. Obschestvennoe mnenie Dal’nego Vostoka o vneshnej i vneshne`ekonomicheskoj politike Rossii v ATR. *Problemy Dal’nego Vostoka*. 2007; № 3: 70.
5. SUN”KA. *Vladivostok.travel*. Available at: http://vladivostok.travel/todo/suifenhe/
6. *Vladnews.* 2005; № 1721. `Elektronnaya versiya gazety “Vladivostok”.
7. Czyaczin’ Ou Obraz kitajskogo migranta v rossijskih SMI. *Vek informacii*. Setevoe izdanie. 2018; T. 2, № 1 (2). Available at: https://doi.org/10.33941/age-info.com21(2)2018005

Статья поступила в редакцию 10.05.20

УДК 811.581.11 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00619

Postoenko I.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: ipostoenko@mail.ru*
Kurbatova K.A., *interpreter-freelancer (Chinese and English languages) (Khabarovsk, Russia), E-mail: huang.shuing1989@gmail.com*

SPECIFICITY OF TRANSLATION OF THE CULTUROLOGICAL ASPECT OF ANIMATED FILMS FOR FURTHER SUBTITLING (ON THE MATERIAL OF THE CHINESE LANGUAGE). The article discusses problems of audiovisual translation, which in the modern world is one of the most popular in connection with the global use of the media. The creation and execution of subtitling in the process of audiovisual translation has specific requirements and is subject to certain norms and rules that a professional translator needs to know. Particularly complex and multicomponent is the subtitling process for audiovisual translation from Chinese into Russian. The article presents features of subtitling in Chinese and Russian, analyzes the main translation techniques that help to adequately compare subtitles and sounding speech. The criteria are formulated that subtitles must meet in a given pair of languages during audio-visual translation. The main part of the study is dedicated to the problem of transferring the cultural aspect in the case of audio-visual translation and adapting it in the process of subtitling to ensure understanding by the perceiving party. It touches on the features of the ancient Chinese mythological culture, which must be conveyed during translation in the process of subtitling. An audio-visual translation using subtitles is considered on specific practical material: the article presents the authors’ translation and analysis of the process of creating subtitles using the example of the Chinese animated film “White Snake: Background”. The material presented allows us to identify the main difficulties of the audiovisual translation for further subtitling from Chinese to Russian and offers ways to overcome them.

Key words: **audiovisual translation, subtitle, subtitling, translation methods, translation transformations, cultural aspect.**

И.А. Постоенко*, канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: ipostoenko@mail.ru*
К.А. Курбатова*, переводчик-фрилансер, г. Хабаровск, E-mail: huang.shuing1989@gmail.com*

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ДЛЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО СУБТИТРИРОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются проблемы аудиовизуального перевода, который в современном мире является одним из наиболее востребованных в связи с глобальным использованием средств массовой информации. Создание и оформление субтитрирования в процессе аудиовизуального перевода имеют специфические требования и подчиняются определенным нормам и правилам, которые необходимо знать профессиональному переводчику. Особенно сложным и многокомпонентным является процесс субтитрирования при аудиовизуальном переводе с китайского на русский язык. В статье представлены особенности субтитрирования в китайском и русском языках, анализируются основные переводческие приемы, которые помогают адекватно сопоставить субтитры и звучащую речь. Сформулированы критерии, которым должны отвечать субтитры в данной паре языков при аудиовизуальном переводе. Основная часть исследования посвящена проблеме передаче культурологического аспекта при аудиовизуальном переводе и адаптации его в процессе субтитрирования для обеспечения понимания воспринимающей стороной. Затрагиваются особенности древней китайской мифологической культуры, которые необходимо передать при переводе в процессе субтитрирования. Аудиовизуальный перевод с использованием субтитрирования рассмотрен на конкретном практическом материале: в статье представлен авторский перевод и анализ процесса создания субтитров на примере китайского анимационного фильма «Белая змея: предыстория». Представленный материал позволяет выявить основные трудности аудиовизуального перевода для дальнейшего субтитрирования с китайского на русский язык и предлагает способы их преодоления.

Ключевые слова: **аудиовизуальный перевод, субтитр, субтитрирование, способы перевода, переводческие трансформации, культурологический аспект.**

В современном мире в связи с развитием международных средств массовой информации, появлением огромного количества зарубежной кинопродукции и разнообразного контента на иностранном языке аудиовизуальный перевод выходит на ведущие позиции. Актуальность темы исследования в изучаемой области основывается на экономической, в частности коммерческой, составляющей, так как результаты переводческой работы имеют выходы в различные сферы человеческой деятельности: кинематографа, рекламы, социальных сетей, новостной продукции и т.д. Фильмы и мультфильмы являются не только одним из способов изучения иностранной культуры, но и основным компонентом индустрии развлечений, который способствует организации популярного досуга в любой возрастной среде. В России аудиовизуальные продукты представлены очень широко, во многих из них предпочтение отдается переводу с субтитрами, в связи с чем возрастает необходимость более качественного анализа и перевода аудиовизуальных текстов. Второй особенностью, определяющей важность исследования, является то, что материалом исследования является китайский язык и китайская культура, имеющие определенную специфику, которая обусловлена сложным строением собственно китайского языка, а также сложностью восприятия и понимания тысячелетней китайской культуры.

Целью данного исследования является определение особенностей перевода анимационного фильма для субтитрирования, а также его культурологических компонентов с китайского языка на русский. Научная новизна и оригинальность темы заключается в недостаточной изученности особенностей перевода культурологических компонентов и музыкально-поэтических текстов аудиовизуальной продукции с китайского на русский язык для дальнейшего субтитрирования.

Отметим, что необходимость в аудиовизуальном переводе возникла именно после появления кинематографа. В 1930 году появился и стал активно развиваться такой вид аудиовизуального перевода, как субтитрирование. Изобретение субтитров приписывают американскому переводчику и киноведу Герману Г. Вайнбергу.

Субтитрирование можно назвать самым распространенным и старейшим видом аудиовизуального перевода. Согласно В.Е. Горшковой, «субтитрирование – это сокращенный перевод диалогов фильма, который отражает их основное содержание и выражается в виде печатного текста, находящегося в нижней части экрана» [1, с. 134]. Одной из важных особенностей данного вида перевода является то, что при создании субтитров частично или практически полностью изменяется способ передачи содержания аудиовизуального продукта средствами языка перевода, несмотря на то, что само содержание не изменяется. Это происходит по причине существования лексических, грамматических и стилистических различий в системах разных языков [1].

Субтитры – текстовое сопровождение для видео, дополняющее или дублирующее звук фильма, обычно отражает речь персонажей. Термин *субтитр* состоит из двух морфем: приставка *суб* (от лат. *sub*) обозначает «расположение внизу под чем-либо или около чего-либо», корень *титр* (от фр. *titre*) означает «вступительную надпись или пояснительный текст в кинофильме» [2].

Процесс создания субтитров представляет собой перевод устного или письменного исходного текста аудиовизуального продукта в письменный выходной текст, который соединяется с изображением оригинального продукта [2]. Для данного процесса существуют особые требования создания субтитров, регламентируемые Европейской ассоциацией исследований перевода кино (ESIST), которые включают в себя следующее [3]: положение на экране в нижней части кадра с выравниванием по центру; количество строк, при котором допускается одна или две строки, одновременно появляющихся на экране; количество символов, которое в одной строке не должно превышать в среднем 45 печатных знаков; традиционно используемый шрифт Calibri или Times New Roman белого цвета в тексте с черной обводкой; продолжительность субтитров двустрочных от 3,5 до 6 секунд, однострочных от 1,5 до 3,5 секунд; интервал между субтитрами не более 0,25 секунд.

Кроме основных требований по созданию субтитров существуют правила их оформления, такие как [3]: многоточие ставится в конце фразы, если фраза не закончена и будет продолжена в следующем субтитре, а также в начале второго субтитра, при этом предложение продолжается с маленькой буквы; точка всегда ставится в конце законченной фразы; вопросительный и восклицательный знаки обязательно используются; квадратные или круглые скобки допустимо использовать для дополнительной информации; курсив используется только для выделения речи персонажа, находящегося за кадром, мыслей персонажа в кадре и слов, произнесенных на иностранном языке; жирный шрифт и подчеркивания не допускаются к использованию; буква «ё» рекомендуется к использованию во избежание двусмысленности; ударения проставляется в словах с двойным прочтением. Представленные требования разработаны с целью достижения удобства восприятия субтитров зрителем.

При переводе аудиовизуальной продукции с помощью субтитров переводчик зачастую сталкивается с теми же проблемами, что и при переводе текстов, когда для достижения адекватного перевода переводчику приходится преодолевать несоответствия между языком оригинала и языком перевода, которые возникают вследствие структурно-семантических различий между языками.

Сложности при переводе с китайского языка на русский связаны прежде всего с тем, что генеалогически китайский и русский язык сильно удалены друг от друга, принадлежат к разным языковым семьям. Русский язык – славянский язык индоевропейской языковой семьи, в то время как китайский язык относится к сино-тибетской языковой семье.

Китайский и русский языки имеют большие структурно-семантические различия. Китайский язык – один из односложных языков, для которого характерно наличие смыслоразличительных тонов, моносиллабизм почти всех простых слов, практически полное отсутствие словоизменительных аффиксов. Русский язык – синтетический, имеет развитую систему окончаний различных частей речи при словоизменении (падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных, окончания при спряжении глаголов). Кроме того, китайский язык является изолирующим, то есть ни одна из форм слова не указывает на его функцию в предложении. Русский язык – флективный, то есть морфологические параметры слова указывают на его функцию в предложении.

Сложности при переводе с китайского языка на русский вызывают не только структурно-семантические различия языков, но и культурологические различия между двумя странами. Россия и Китай имеют разную историю, культуру, традиции и обычаи. Россия относится и к Азии, и к Европе и, следовательно, имеет культуру смешанного типа, но в основе опирающуюся на европейскую систему ценностей. Китай – азиатская страна, долгое время была изолированной. Китайская азиатская культура не подвергалась сильному влиянию извне на протяжении тысячелетий и до наших дней сохранила свою неповторимость и самобытность. Поэтому загадочная и непонятная для европейского человека культура Китая может вызывать определенные сложности для понимания при переводе, это касается и процесса субтитрирования.

При переводе субтитров переводчик сталкивается с трудностями, связанными с необычайно быстрым темпом речи на китайском языке, заставляя делать субтитры информационно насыщенными и отбирать только семантически важную информацию. Возникает также проблема, связанная с количеством письменных знаков. В китайских субтитрах количество слов в однострочном или двустрочном субтитре значительно превышает количество слов, умещающихся в аналогичном субтитре на русском языке. Соответственно могут возникать ситуации, когда при переводе субтитра с китайского языка на русский последний по своему объему не может быть умещен в один кадр, для этого необходимо использовать различные переводческие трансформации.

Отдельно следует выделить трудности при использовании способов транскрипции и транслитерации для имен собственных, а также слов, не имеющих эквивалентов в языке перевода. Существует традиционная система транслитерации, созданная Иакинфом Бичуриным и кодифицированная архимандритом Палладием (в миру Петр Иванович Кафаров) [4]. Она достаточно адекватно передает звучание китайских слов и используется в русских переводах с китайского языка уже более 100 лет.

В представленном ниже исследовании проведен анализ процесса аудиовизуального перевода анимационного фильма «Белая змея: предыстория», который был переведен с китайского языка на русский для дальнейшего субтитрирования [5].

Китайский анимационный фэнтезийный фильм 白蛇: 缘起 [báishé: yuánqǐ] (в переводе на русский язык «Белая змея: предыстория»), режиссёров Ампа Вона и Чжао Цзи, сценариста Да Мао создан на пекинской анимационной киностудии «Light Chaser Animation Studios».

Анимационный фильм «Белая змея: предыстория» представляет собой мифологическую историю, основанную на древней китайской легенде о белой змее [5]. Это один из древнейших мифов в китайской культуре, который представляет собой романтичную историю запретной любви человека и демона, которая очень хорошо известна китайскому зрителю. История в анимационном фильме – это вариация древней легенды, повествующая о том, что в конце правления династии Тан наставник императора Гоши велит всем своим подданным ловить змей, так как с их помощью он сможет усилить свои темные магические силы. Белая змея в образе прекрасной девушки отправляется убить императора, но терпит неудачу и теряет память. Ее спасает простой деревенский житель. Чтобы помочь ей вернуть память, вместе с ней он отправляется в путешествие. В пути парень и девушка-змея становятся близки, но наступает время, когда откроется тайна личности девушки.

Фильм вышел в Китае 11 января 2019 года и оставался в прокате в течение новогодних каникул. Он также был показан на Международном фестивале анимационных фильмов в Анси, на кинофестивале в Ситжесе, на Варшавском международном кинофестивале и Международном кинофестивале Fantasia. Анализируемый анимационный фильм имеет довольно высокий рейтинг не только в Китае, но и во многих странах, в том числе и в России.

Специфика китайского кинематографа заключается в том, что в кинофильмах китайского производства очень часто используются субтитры. Это связано с тем, что диалектные варианты китайского языка могут кардинально отличаться фонетически друг от друга, а использование иероглифов, которые являются универсальными и понятными для представителей любой провинции Китая, делает аудиовизуальный текст доступным для максимально большой аудитории.

Мультипликационный фильм «Белая змея: предыстория» был полностью переведен авторами работы с китайского языка на русский для дальнейшего субтитрирования. При переводе использовались различные лексические и грамматические трансформации для достижения адекватного перевода и для удобства оформления субтитров в соответствии с правилами, регламентируемыми Европейской ассоциацией перевода кино.

Исходя из произведенного анализа используемых способов перевода, наиболее часто была использована такая лексическая трансформация, как опущение. Это связано с тем, что необходимо было сократить размер звучащей фразы на русском языке (которая в силу строения языка всегда длиннее китайской фразы) так, чтобы сохранить основной смысл и при этом уложиться в отведенное количество знаков или в отведенное время нахождения субтитра на экране. Для этого, прежде всего, были опущены: вводные слова: 许宣 又是最后一个干脆留外面跟蛇作伴吧 别回来了 [Xǔ xuān yòu shì zuìhòu yīgè gāncuì liú wàimiàn gēn shé zuò bàn ba bié huíláile] – *Сюй Сюань, оставайся снаружи, составь компанию змеям, не возвращайся, где* было опущено сразу три слова 又是 [Yòu shì] – *к тому же*; 最后 [Zuìhòu] – *в итоге* и 干脆 [Gāncuì] – *просто*; местоимения: 现下你可以碰了 [Xiànxià nǐ kěyǐ pèngle] – *теперь можешь дотронуться*, при переводе опустили местоимение 你 – *ты*; слова, дублирующие уже имеющуюся информацию, например 这珠钗好像跟我有关系 [Zhè zhū chāi hǎoxiàng gēn wǒ yǒu guānxì] (*Эта шпилька будто связана со мной)*, было опущено прилагательное 珠 [zhū] – *жемчужный*.

Следующий по частотности использования является прием лексической трансформации – добавление, в таких предложениях, как 这本就是你的 [Zhè běn jiùshì nǐ de] (*раньше она была твоей*), где добавили местоимение *она*. 那天是阿宣救你回来的 [Nèitiān shì ā xuān jiù nǐ huílái de] (*в тот день Сюань спас тебя и привез сюда*) – добавили наречие *сюда*. Прием был использован для более адекватного звучания фразы на языке перевода и сохранения логичности повествования.

Следующая трансформация – модуляция, в таких репликах, как 走路小心点 [Zǒulù xiǎoxīn diǎn] – *смотрите под ноги*, при дословном переводе *идите по дороге осторожно*. 阿宣采的这些草药还真管用 [Ā xuān cǎi de zhèxiē cǎoyào hái zhēn guǎnyòng] (*Сюань собрал эти чудодейственные травы)*, где словосочетание 草药还真管用 [cǎoyào hái zhēn guǎnyòng] (*действительно хорошие лекарственные травы)* заменили словом *чудодейственные*. 怕蛇你还捕蛇 [Pà shé nǐ hái bǔ shé] (*Змеелов, а змей боишься)*, в данном случае фразу 捕蛇 [bǔ shé] (*охотник на змей*) перевели как *змеелов*. Этот прием использован для более адекватного звучания словосочетаний и фраз на русском языке и сокращения количества знаков в субтитре.

Дословный перевод также был использован в процессе передачи субтитров на русский язык, например, в таких предложениях, как 皇帝震怒 [Huángdì zhènnù] (*Император сильно гневался*); 探子回来了 [Tàn zǐ huíláile] (*Разведчик вернулся)*; 她是蛇妖啊 [Tā shì shé yāo a] (*Она – змей-оборотень*).

В некоторых случаях применялась перестановка: 我们村捕蛇为生 [Wǒmen cūn bǔ shé wéi shēng] (*Наша деревня зарабатывает на жизнь охотой на змей*) – при переводе изменили порядок слов: 捕蛇 [bǔ shé] – *ловить змей* и 为生 [wéi shēng] – *зарабатывать на жизнь*. В предложении 怕蛇你还捕蛇 [Pà shé nǐ hái bǔ shé] (*Змеелов, а змей боишься*) при переводе изменили порядок следования частей предложения. Этот прием использован для того, чтобы при переводе добиться более адекватного звучания фразы на языке перевода.

Следующая переводческая трансформация – замена: 为师也救不了你 [Wéi shī yě jiù bùliǎo nǐ] (*и даже я не смогу спасти тебя*), здесь существительное 师 [shī] (*учитель*) заменили на личное местоимения *я*, так как, учитывая происходящее на экране, было видно кто произносит эту фразу.

Как следует из вышеизложенного, перевод для субтитрирования требует от переводчика дополнительных навыков и умений правил создания и оформления субтитров, а также глубоких культурологических знаний для достижения адекватного перевода при сохранении смысла, эмоциональности и атмосферы первоисточника.

Анимационный фильм, основанный на древней китайской легенде о белой змее, является одним из самых известных мифов Древнего Китая. Персонажи легенды служат символами стремления людей к свободе. Нравы и обычаи, описываемые в легенде, сделали ее одним из самых ценных наследий китайской фольклорной культуры. Поэтому при переводе данного анимационного фильма необходимо было уделить особое внимание культурологическому аспекту перевода [6].

К культурологическим особенностям, представляющим трудности при переводе данного мультфильма, требующим особых переводческих решений, относятся:

1. Имена собственные:

– имена персонажей (小白 [xiǎobái] – *Сяо Бай*; 小青 [xiǎoqīng] – *Сяо Цин*; 阿宣 [ā xuān] – *Сюань*; 肚兜 [dùdōu] – *Дудоу*);

– названия (保安堂 [bǎo'ān táng] – *Храм безопасности*; 宝青坊 [bǎo qīng fāng] – *Лавка Бао Цин*; 永州城 [yǒngzhōu chéng] – *Город Юнчжоу*). При переводе имен собственных использовалась транскрипция, то есть воспроизведение звуковой формы слова языка оригинала с помощью букв языка перевода. Для этого была использована транскрипционная система Палладия.

2. Этикетные формулы в различных ситуациях речевого поведения:

– термины родства: 姐姐 [Jiějiě] – *Сестра* (обращение к старшей сестре); 谢谢姐夫 [Xièxiè jiěfū] – *Спасибо, зять* (муж сестры);

– обращение по статусу, названию профессии: 禀告道长 今年的蛇极其稀少 [Bǐnggào dào cháng jīnnián de shé jíqí xīshǎo] (*Служитель даосского храма, в этом году змей крайне мало)*; 师父 师姐不会背叛我们的 [Shīfu shǐjiě bù huì bèipàn wǒmen de] (*Учитель, сестра не могла нас предать*);

– обращение к незнакомым людям: 你在这儿 姑娘 [Nǐ zài zhè'er gūniáng] (*Ты здесь, дочка?*) Так как эту фразу произносит пожилая женщина при обращении к девушке, то слово 姑娘 [gūniáng] переводится как *дочка*, в иных же случаях, когда это же обращение использует молодой человек, данное слово переводится как *девушка*; 大婶您赶紧离开 快 [Dàshěn nín gǎnjǐn líkāi kuài] (*Тётушка, срочно покинь деревню*), используется обращение 大婶 [Dàshěn] – *тетушка* по отношению к женщине, которая по возрасту моложе матери; 孩子 你什么都想不起来了 [Háizi nǐ shénme dōu xiǎng bù qǐláile] (*Дитя, ничего не можешь вспомнить?*). В качестве обращения используется слово 孩子 [Háizi] – *дитя*, так обращается пожилая женщина к девушке;

– формальное обращение (多谢小官人捡到 [Duōxiè xiǎo guān rén jiǎn dào] (*Спасибо, молодой господин, что нашли её*), где формальным обращением является слово 小官人 [xiǎo guān rén] – *молодой господин* по отношению к молодому человеку из знатной семьи; 小娘子看着好生面善 [Xiǎo niángzǐ kànzhe hàoshēng miànshàn] (*Госпожа выглядит незнакомой*), обращением является слово 小娘子 [Xiǎo niángzǐ] – *госпожа,* которое использовалось по отношению к девушке, чаще всего данное обращение встречалось во времена династии Тан (618 – 907 гг.) и Сун (960 – 1279 гг.).

3. Безэквивалентная лексика: обращение 国师 [Guó shī] – *Гоши* не имеет аналога, поэтому требует дополнительного пояснения. *Гоши* – это советник или наставник государя, а также название придворной должности во времена династии Хань.

4. Фразеологический фонд языка: 天之道有所得必有所失 [tiān zhī dào yǒu suǒdé bì yǒu suǒ shī] (*Небесный закон, ничего не даётся даром*) – представлена идиома 有所得必有所失 [yǒu suǒdé bì yǒu suǒ shī], которая в дословном переводе означает *получить что-то, потеряв что-то*; 天下生意 有来有往 [tiānxià shēngyì yǒu lái yǒu wǎng] (*Только бизнес, но долг платежом красен*), также представлена идиома, которая обозначает *взаимность*, *обоюдность*; 今日我就跟你拼个鱼死网破 [jīnrì wǒ jiù gēn nǐ pīn gè yúsǐwǎngpò] (*Сегодня мы сойдёмся в смертельной битве*) – представлено образное выражение 鱼死网破[yúsǐwǎngpò], которое переводится как *либо рыба умрёт, либо сеть порвётся*. В данных примерах был

использован прием функциональной замены и подобраны подходящие по смыслу аналоги.

5. Мифологизированные языковые единицы (архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке): данные единицы связаны с китайской философией, мифологией и религиозными верованиями. Сложности в переводе таких мифологизированных единиц заключаются в том, что зачастую они не имеют аналогов в других культурах. Рассмотрим несколько наиболее ярких примеров: 道人行备 道神归之 太阴道积 练形之宫 [Dào ren xíng bèi dào shén guī zhī tài yīndào jī liàn xíng zhī gōng] (*Даос готов духов собрать, силу Инь накопить, бессмертную плоть закалить*). Представленная реплика выступает в анимационном фильме в качестве заклинания, которое произносит 道人 [Dào ren] – *Даос*, адепт, посвятивший себя даосизму. Также в анимационном фильме присутствует понятие 太阴 [tài yīn] – *великая сила Инь*. В основе древнекитайской философии лежит представление о том, что мир состоит из двух противоположных начал Инь и Ян, которые противоположны друг другу, постоянно трансформируются одна в другую, создавая саму жизнь. Инь – это женское начало в природе, ассоциируется с севером, зимой, темнотой и т.д., Ян – это мужское начало и полная противоположность Инь. Эти мифологизированные единицы языка встречаются во многих фразах, таких как, например, 请赐我烈阴断魂鳞 [Qǐng cì wǒ liè yīn duàn hún lín] (*Нашлите на меня пылающий «инь» терзатель душ*); 那臭道士修炼的是太阴真功和我们蛇族同出一脉 [Nà chòu dàoshi xiūliàn de shì tàiyīn zhēngōng hé wǒmen shé zú tóng chū yī mài] (*Мастерство великого Инь, которое использует Даос, и наш клан змей единого происхождения*).

В традиционной китайской культуре существует 28 созвездий, или 28 лунных стоянок, которые являются древнейшим лунным циклом. Сейчас они представляют собой один из календарных циклов, привязанных прежде всего к дням. На эклиптике находятся четыре крупных созвездия, названия их стали символами сторон света. 28 созвездий делятся на 4 сектора неба по 7 созвездий в каждом секторе. В примере 朱雀在顶 玄武入宫 [Zhūquè zài dǐng xuánwǔ rù gōng] (*Красная птица на вершине, чёрный воин в храме*) речь идет о двух из четырех крупных созвездиях. 朱雀 [Zhūquè] – *красная птиц, или Чжу Цюэ* обозначает созвездие и является покровителем юга, а 玄武 [xuánwǔ] – *черный воин, или Сюань У*, обозначающий созвездие и покровителя севера.

В анимационном фильме есть ссылки на классические буддийские тексты, которые известны большинству китайских зрителей. Например, 天地玄宗 万炁本根. 广修亿劫 证吾神通. 鬼妖丧胆 精怪亡形. 诛妖除魔 灭形灭神 [Tiāndì xuánzōng wàn qì běn gēn. Guǎng xiū yì jié zhèng wú shéntōng. Guǐ yāo sàngdǎn jīngguài wáng xíng. Zhū yāo chú mó miè xíng miè shén] (*Небо и земля родоначальники сущего источники силы. Увеличение и овладение силой – подтверждение нашего мастерства. Оборотней лишайте смелости, нечистую силу формы. Карайте и уничтожайте зло, уничтожайте их тела и души. Буддийские и даосские монахи читают мантры, молятся духам, чтоб отвести несчастья)*. Строки, представленные в данном примере, являются словами «Сутры золотого света» (金光神咒 [Jīnguāng shén zhòu]), которая является одной из «Восьми великих мантр» (八大神咒 [Bādà shén zhòu]). В процессе перевода, к сожалению, не всегда есть возможность указать связь текста с классическими источниками, что девальвирует смысл высказывания в целом, лишает его высокого философского наполнения.

Таким образом, анализ культурологических компонентов, которые встретились в процессе перевода анимационного фильма, показал, что перевод вышеперечисленных компонентов представляет значительную трудность и знание культурологических аспектов, необходимых для правильного понимания и, соответственно, успешной переводческой интерпретации текста.

Кроме культурологических компонентов в анимационном фильме большую роль играет музыкальное сопровождение. В последнее время песни стали неотъемлемой частью медиапродуктов, таких как фильмы, анимационные фильмы, сериалы и другие.

Текст песни, или музыкально-поэтический текст – это вид художественного текста с повышенной эмоциональностью, со стремлением воздействовать на чувства человека, поэтому перевод музыкально-поэтических текстов или так называемый музыкально-поэтический перевод является одной из самых сложных областей переводоведения, так как музыкально-поэтические тексты представляют собой единство музыкального и вербального компонентов. Целью переводчика является выявление содержания оригинала, передача настроения и мыслей автора, при этом требуется сохранить размер и форму оригинального текста, учитывая не менее важный мелодический компонент песен, и воспроизвести его в новой форме посредством одного из типов стихотворных переводов.

Песни обычно требуют адаптации в переводе, которая соответствует ритму музыки в соответствии с четырьмя поэтическими ритмами классической риторики (то есть ритмом количества слогов, ритмом интенсивности или акцентуального распределения, ритмом тона и ритм тембра или рифмы) [7]. Перевод музыкально-поэтических текстов, представленных в анимационных фильмах, допускает отхождение от правил в зависимости от вида аудиовизуального перевода и цели перевода песен. Так, при переводе для субтитрирования важно передать, прежде всего, смысл песни.

В анимационном фильме «Белая змея» заглавную песню «何须问» [Héxū wèn] – «Зачем спрашивать?» написал Го Хаовей. Эта песня – адаптация трех различных китайских стихов, написанных в периоды Северной и Южной династий (386 – 589 гг. н.э.) и династии Тан (618 – 907 гг. н.э.).

Текст песни на языке оригинала	Текст песни на языке перевода
君不见 东流水 [Jūn bùjiàn dōng liúshuǐ]	*Вы же видите воду, бегущую на восток*
来时无踪迹 [lái shí wú zōngjī]	*Приходит без следа*
– 去无穷已 [yī qù wúqióng yǐ]	*уходит в бесконечность*
君不见 城上日[jūn bùjiàn chéng shàng rì]	*Вы же видите солнце над городом*
今瞑没山去 [jīn míng méi shān qù]	*Сегодня исчезнет за холмами*
明朝复更出 [míng cháo fù gèng chū]	*и снова взойдет поутру*
何须问 浮生情 [héxū wèn fúshēng qíng]	*Зачем беспокоиться о земных делах?*
原知浮生 是梦中[yuán zhī fúshēng shì mèng zhōng]	*Ты должен знать, что жизнь – это просто сон*

В таблице представлен один из двух вариантов перевода, так как слово 情 [Qíng] имеет два разных значения. Оно может переводиться как *дело* или как *привязанность*, *любовь*. Следовательно, 何须问 浮生情 [Héxū wèn fúshēng qíng] может иметь два разных значения: *Зачем беспокоиться о земных делах?* или *Зачем беспокоиться о земных чувствах?* В версии, которую исполняет Сюй Сюань, данное понятие означает *земные дела*, так как эту песню он поет после разговора с Сяо Бай, в котором она говорит, что не помнит, кто она, какие дела совершала в прошлом, а в версии Сяо Бай это, скорее, означает *земные чувства* (точнее, ее *любовь* к Сюй Сюань). Таким образом, для полной передачи смысла указанного музыкального-поэтического произведения необходимо учитывать особенности перевода определенного слова, значение которого играет важную роль при интерпретации всего музыкально-поэтического произведения.

Итак, в качестве вывода следует отметить следующее: при переводе для субтитрирования с китайского на русский язык чаще всего были использованы такие переводческие трансформации, как замена, перестановка, добавление, опущение и модуляция. К этому следует добавить также калькирование и дословный перевод. Эти приемы позволили уложиться в отведенное количество знаков при субтитрировании, регламентируемом Европейской ассоциацией исследований перевода кино.

Подводя итоги всей работы, можно сделать вывод, что перевод анимационных фильмов для субтитрирования, в особенности таких, которые основаны на иностранном, в частности китайском, фольклоре, является довольно сложной задачей, так как необходимо учитывать множество компонентов, таких как оформление субтитров, культурологические особенности и наличие музыкальных текстов, которые, в свою очередь, тоже требуют адекватного перевода.

Следует отметить, что возрастающий интерес к китайскому языку, культуре, экономике, образованию распространяется и на китайский кинематограф, и на различную видеопродукцию. В Дальневосточном регионе России переводческая деятельность, связанная с китайским языком, в силу географического, исторического и экономического соседства представляется чрезвычайно востребованной и актуальной. Переводчики и преподаватели Тихоокеанского государственного университета совместно с Институтом Конфуция, продвигающего китайский язык и культуру в мире, проводят большую работу для создания теоретической и практической базы преподавания китайского языка как иностранного в системе профессионального и дополнительного профессионального образования Российской Федерации для обучения преподавателей китайского языка и переводчиков с китайского языка на русский язык. Проведенное исследование представляет собой вклад в научно-практическую подготовку профессиональных переводчиков с китайского языка на русский.

Библиографический список

1. Горшкова В.Е. *Перевод в кино*. Иркутск: МИГЛУ, 2006.
2. *Gottlieb H. Subtitling. Routledge encyclopedia of translation studies*. Ed. by M. Baker. L.; N. Y.: Routledge, 1998: 244 – 248.
3. Karamitroglou F.A. Proposed Set of Subtitling Standards in Europe. *Translation Journal*. Available at: http://translationjournal.net/journal/04stndrd.htm
4. *Daochinasite.com: сайт энциклопедии*. Available at: http://www.daochinasite.com/study/pallad.shtml
5. *Olevod*. 欧乐影院. Available at: https://www.olevod.com/?m=vod-play-id-9906-src-1-num-1.html
6. Рукавишникова О.И. Основные способы перевода архаизмов и историзмов с китайского на русский язык (на материале исторических сериалов). *Постулат*. 2018; № 5. Available at: http://e-postulat.ru/index.php/Postulat/article/view/1444/1475
7. Кулемина К.В. Эквивалентность и адекватность в переводах поэтических текстов. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2006.

References

1. Gorshkova V.E. *Perevod v kino*. Irkutsk: MIGLU, 2006.
2. *Gottlieb H. Subtitling. Routledge encyclopedia of translation studies*. Ed. by M. Baker. L.; N. Y.: Routledge, 1998: 244 – 248.
3. Karamitroglou F.A. Proposed Set of Subtitling Standards in Europe. *Translation Journal*. Available at: http://translationjournal.net/journal/04stndrd.htm
4. *Daochinasite.com: sajt `enciklopedii*. Available at: http://www.daochinasite.com/study/pallad.shtml
5. *Olevod*. 欧乐影院. Available at: https://www.olevod.com/?m=vod-play-id-9906-src-1-num-1.html
6. Rukavishnikova O.I. Osnovnye sposoby perevoda arhaizmov i istorizmov s kitajskogo na russkij yazyk (na materiale istoricheskih serialov). *Postulat*. 2018; № 5. Available at: http://e-postulat.ru/index.php/Postulat/article/view/1444/1475
7. Kulemina K.V. `Ekvivalentnost' i adekvatnost' v perevodah po`eticheskih tekstov. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2006.

Статья поступила в редакцию 26.05.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00620

***Moiseeva I.Yu.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Romance Philology and Methods of French Language Teaching, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: desire2003@yandex.ru*
***Sorokina E.V.**, MA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: sorokinacet@gmail.com*

COMPARATIVE ANALYSIS OF BURYAT AND RUSSIAN PAREMIAS: CROSS-CULTURAL ASPECT. The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of Buryat and Russian paremias from the point of view of the cross-cultural aspect. In the course of comparative analysis the authors analyze 148 Proverbs of phraseological Buryat-Russian dictionary, W. R. Tsydenzhapov about 140 Proverbs from the book "Russian folk riddles, proverbs, sayings", edited by Yu. G. Kruglov. As a result of the analysis, the Buryat paremiological units are classified into 4 groups: paremia that completely coincide in two languages; paremia that partially coincide in form and completely-in meaning; paremias that match only in meaning; Buryat paremias that have no analogues in the Russian language. In the course of further analysis, the paremias of the third group are divided into 5 groups on a thematic basis. As a result of the analysis of thematic groups, the authors of the article identified and described the cross-cultural aspect of religion, tea tradition, Buryat national food, and national philosophy.

Key words: **cross-cultural aspect, Buryat people, paremia, languages of peoples of Russian Federation, picture perception of the world.**

***И.Ю. Моисеева**, д-р филол. наук, проф., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: desire2003@yandex.ru*
***Е.В. Сорокина**, студентка, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: sorokinacet@gmail.com*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БУРЯТСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Целью статьи является проведение сравнительного анализа бурятских и русских паремий с точки зрения межкультурного аспекта. В ходе сравнительного анализа авторами статьи было проанализировано 148 пословиц из фразеологического бурятско-русского словаря Ш.Р. Цыденжапова, около 140 пословиц из сборника «Русские народные загадки, пословицы, поговорки» под редакцией Ю.Г. Круглова. В результате анализа была произведена классификация бурятских паремиологических единиц на 4 группы: паремии, полностью совпадающие в двух языках; паремии, частично совпадающие по форме и полностью – по значению; паремии, совпадающие только по смыслу; бурятские паремии, не имеющие аналогов в русском языке. В ходе дальнейшего анализа паремии третьей группы распределили на 5 групп по тематическому принципу. В результате анализа тематических групп авторами статьи выявлен и описан межкультурный аспект, проявляющийся в религии, чайной традиции, бурятской национальной еде, национальной философии.

Ключевые слова: **межкультурный аспект, бурятский народ, паремия, языки народов РФ, картина восприятия мира.**

Россия, как справедливо подчеркивает современный публицист М.Л. Шевченко, остается единственным историческим проектом социальной модернизации интернационального и даже интерцивилизационного типа. Государство РФ уделяет особое внимание национальной политике [1]. Поддержка и развитие родных языков народов России является одной из задач ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» [2].

С целью объективной оценки и анализа нормативно-правового обеспечения в субъектах Российской Федерации процесса поддержки и развития родных языков из числа языков народов Российской Федерации в нормативных правовых актах муниципального уровня и повышения эффективности в конце 2019 года был проведен мониторинг. В 2019 – 2020 учебном году в средние образовательные учреждения введен предмет «Родной язык». Все эти факты являются свидетельством того, что сохранение и поддержка национальной культуры народов РФ – одно из главных приоритетов внутренней политики РФ.

Российская языковая картина в большей степени зависит от сложного устройства государства. Российская Федерация включает 86 равноправных субъектов. Перепись населения 2010 года показывает, что на территории России проживает более 100 коренных народов, большое количество этнических групп. В Российской Федерации насчитывается более 150 языков разных семей: славянских, тюркских, северокавказских, финно-угорских, монгольских и т.д. Бурятский язык относится к монгольской группе языков и включен в алтайскую семью малых народов Восточной Сибири и Дальнего Востока [3].

В сохранении языка важную роль играет межкультурная коммуникация. Существует множество определений данного понятия. А.П. Садохин считает, что межкультурное общение – это общение между представителями различных человеческих культур [4]. Главным условием эффективности общения является взаимопонимание, диалог культур, толерантность к культуре партнеров по коммуникации.

Сегодня ярко наблюдаются тенденции к интеграции разных народов во всех сферах человеческой деятельности. Быстрыми темпами развивается международное сотрудничество, происходит взаимопроникновение культур через обмен информацией в различных сферах человеческой деятельности. Для этого нужно элементарное понимание друг друга, необходимо знание языков и культур других народов.

Изучение пословиц и поговорок – один из аспектов межкультурной коммуникации. Главное назначение пословиц – оценка окружающей действительности на основе культурного мировоззрения коммуникантов. Пословицы помогают лучше понять национальный характер народа, который их создал, его интересы, отношения к различным жизненным ситуациям. Сравнивая пословицы двух народов, живущих в одной стране (русского и бурятского), мы можем заметить, что их смысл во многом совпадает, и очень часто даже используются сходные образы, которые оказываются близкими и понятными обоим народам.

Как отмечают И.В. Кульганек, бурятские фольклорные афоризмы, в частности пословицы, имеют культурно-прагматический потенциал [5]. В текстах пословиц раскрывается история, обычаи, традиции, особенности мировоззрения народа. В пословицах отражается длительный процесс развития культуры народа, они фиксируют и передают из поколения в поколение культурные установки, стереотипы и эталоны. В современной филологии фольклорные афоризмы называют паремиями. Этот термин впервые в отечественной филологии использовали Г.Л. Пермяков, В.И. Беликов. Под «паремиями» понимают устойчивые фразеологические единицы, представляющие собой предложение дидактического характера [6 – 7].

Паремийный фонд любого народа несет в себе национально-культурную составляющую. В.Н. Телия рассматривает паремиологические единицы как отражение, в котором лингвокультурная общность представляет свое собственное национальное самосознание [8]. Паремии бурятского народа ярко отражают национально-культурные особенности.

На современном этапе ученые продолжают свои исследования в области паремиологии, появляются новые научные труды на теоретическом и практическом уровнях. Переводы бурятских пословиц подтверждены научными трудами Ц.Б Будаева, Ш.Р. Цыденжапова, И.В. Кульганек [5; 9 – 10]. Лингвокультурологические аспекты анализировали Ц.Ж. Жамцарано, Л.Д. Шагаров, М.П. Хомонов, С.Д. Гымпилова, С.С. Бардаханова Л.И. Ильина [11 – 14]. Область теории перевода была подтверждена научными трудами И.Ю. Моисеевой, Ц.Л. Будаевой, П.П. Дашинимаевой [15 – 17].

В настоящее время возникает необходимость использования сравнительного анализа и других междисциплинарных методов для выявления межкультурных особенностей бурятского и русского народов. В данной связи целью нашей статьи является проведение сравнительного анализа бурятских и русских паремий с точки зрения межкультурного аспекта.

Материалом исследования послужили паремии бурятского языка, отобранные из фразеологического бурятско-русского словаря Ш.Р. Цыденжапова и сборника «Русские народные загадки, пословицы, поговорки» Ю.Г. Круглова [10, 18].

В ходе исследования отобрано и проанализировано 148 пословиц из фразеологического бурятско-русского словаря Ш.Р. Цыденжапова. Из сборника «Русские народные загадки, пословицы, поговорки» Ю.Г. Круглова подобраны эквиваленты.

Семантика пословиц бурят раскрывает философские и лингвострановедческие темы. В процессе сравнительного анализа бурятских и русских паремий мы провели классификацию, в результате получили четыре группы:

1. Паремии, полностью совпадающие в двух языках (т.е. и по форме, и по значению, 29 единиц):

Дүтыень хаража, дүрбэ хонохо / Тише едешь – дальше будешь.

Дэлхэйе наран гэгээрүүлдэг, хүниие эрдэм гэгээрүүлдэг / Солнце освещает мир, а человека просвещает знание.

Жолоо наридхаараа танардаг / Где тонко, там и рвется.

Тэмтэржэ байһаар тэлниг соонов тэбэнэ олох / Кто ищет, тот всегда найдет.

2. Паремии, частично совпадающие по форме и полностью – по значению:

Абаяа дахажа, ажалда һура (Следуя за отцом, учись труду) / Отец сына не на худо учит.

Агта алдабал, бариғдаха, ама алдабал, баригдахагүи (Если упустить скакуна, то можно поймать, а если упустить слово, то не поймать) / Слово не воробей: вылетит, не поймаешь.

Бэе бэедээ туһалбал, ‘бидэбди гэжэ мэдэхэ (Когда помогают друг другу, узнают силу дружбы) / Друзья познаются в беде.

Галтай сусал газаа бү гарга (Не выноси из дома горящее полено) / Не выносить сор из избы.

3. Паремии, совпадающие только по смыслу:

Зоболонһоо айгаа һаа, золтой ушархагүйш (Если мучений боятся, со счастьем не встретишься) / Нет худа без добра.

Хүнэй ухаагаар ябадаг сэсэнһээ өөрын ухаагаар ябадаг тэнэг дээрэ (Глупец, живущий своим умом, лучше мудреца, живущего чужим умом) / Чужим умом в люди не выйдешь.

Газар гэшхэхэ малгүй (Нет скота, который топтал бы землю, нет собаки, которая гавкала бы) / Гол как сокол.

Ганса сусал гал болохогүй, ганса хүн хүн болохогү (Одна головешка не станет огнем, а один человек – человеком) / *Один в поле не воин.*

Үзэһэн – далай, үзөөгүй – балай (Видевший – море, не видевший – тьма)/ Ученье – свет, неученье – тьма.

4. Бурятские паремии, не имеющие аналогов в русском языке:

Хониной һайгаар хурьгатай, хурьганай һайгаар хонитой байхаш / Благодаря овце приобретёшь ягнёнка, а благодаря ягнёнку приобретёшь овцу.

Агтын дундаһаа хулэг гарадаг, арадай дундаһаа баатар шалгардаг / Скакун появляется из табуна, а богатырь выделяется из среды народа.

На рис. 1 представлено количественное распределение паремий по группам. В первую группу «Паремии, полностью совпадающие в двух языках» вошло 29 паремий, что составляет 20% от общего числа всех проанализированных паремий; во второй группе «Паремии, частично совпадающие по форме и полностью – по значению» – 24 единицы, что составляет 16%; третья группа оказалась самой большой – 79 паремий (около 53%); в четвертую группу «Паремии, не имеющие аналогов в русском языке» вошло 16 паремий, что составляет 11%.

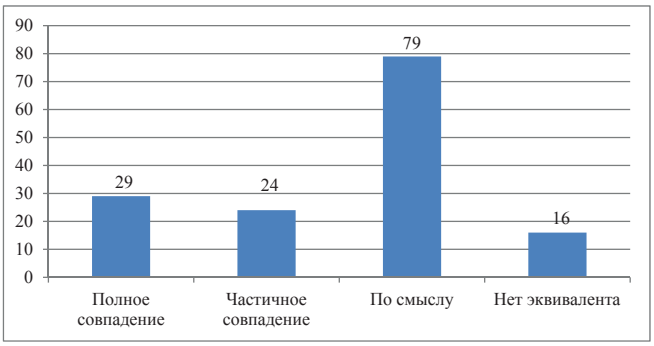


Рис. 1. Количественное распределение бурятских паремий по группам

Третья труппа «Паремии, совпадающие только по смыслу» оказалась самой многочисленной. Большинство ученых-лингвистов придерживаются точки зрения, что большое количество пословиц и поговорок аналогично по своей семантике. В нашем исследовании получилось 53%.

Исходя из цели исследования, на наш взгляд, третья группа представляет научный интерес, т.к. межкультурный аспект заложен именно в этой группе.

В ходе дальнейшего анализа паремии третьей группы необходимо было распределить по тематическому принципу. Мы допускаем, что именно тематический принцип деления позволит проанализировать интересующие нас межкультурные особенности бурятских и русских паремий.

Мы определили следующие тематические группы:

1) паремии, связанные с обычаями и бытом (12 паремий);

2) паремии, связанные с темой труда, природы и животных (15);

3) паремии, в которых осуждаются человеческие пороки (пьянство, эгоизм, жадность), (14);

4) паремии, репрезентирующие человеческую мудрость (ум, ученье, добро) (25);

5) паремии на тему родства, счастья, семьи, любви (13).

Анализ паремии осуществлялся по следующему алгоритму:

1) бурятский вариант пословицы с дословным переводом;

2) соответствующий ей вариант в русском языке;

3) анализ со стороны межкультурного аспекта.

Проанализирует первую тематическую группу.

1. Паремии, связанные с обычаями и бытом (12).

«А» үзэг – эрдэмэй дээжэ, аяга сай – эдеэнэй дээжэ (С буквы «а» начинается наука, а с чашки чая – еда). За столом и в жизни бурятского этноса чай занимал особое место. Чай для бурят – это особый, священный напиток, его питьё – это один из элементов культуры. Смысл этой пословицы сводится к тому, что ещё с давних времён у бурят принято «угощать» первой нетронутой частью лучшей пищи, которую буряты называют словом «дээжэ». Русский эквивалент: Сперва «аз» да «буки», а там и науки. Начинать с азов.

Зуд болоходо, нохой таргалха, зоболон болоходо, лама таргалха (При гололедице собака жиреет, при беде – лама) / Кому мертвец, а попу – товарец. Бурятские пословицы о религии помогают представить картину отношения народа к этому культурному явлению в процессе исторического развития общества. Рассмотренная паремия – религиозного содержания. Межкультурный аспект этой пословицы заключается в вероисповедании бурятского народа. Известно, что буддизм получил распространение в Монголии в XVI в. В XIX в. В этот период возросла в буддийской среде коррупция, а вследствие этого в народе созрело негативное отношение к ламам. Анализируя семантику этой пословицы, можно сделать вывод о том, что она появилась в период критического отношения к служителям буддийской церкви. В настоящее время намечается возвращение интереса к буддийским духовным ценностям, как впрочем, и у русского народа: интерес к православному христианству. Эта группа паремий также связана с лингвострановедческой тематикой.

2. Паремии, связанные с темой труда, природы и животных (15).

Эбтэй зон эрьеын арһанда багтаха (Дружные люди вместятся в шкуре барана) / В тесноте, да не в обиде.

Үглөө эдихэ өөхэнһөө, мүнөө эдихэ үушхан дээрэ (Легкие, предназначенные для питания на сегодня, вкуснее сала, которое будет съедено завтра) / Синица в руках лучше, чем журавль в небе. Известно, что традиционным хозяйством у бурят-кочевников являлось и является скотоводство. Они отдавали предпочтение разведению крупного рогатого скота, овец и лошадей. По национальной традиции овец буряты называют баранами. Существует много национальных бурятских блюд, приготовленных из мяса и внутренностей барана: *«дамбар»* (потроха: брюшина, тонкие кишки, легкие, внутренний жир), *«тоолэй»* (баранья голова) – это блюдо подается уважаемому гостю, носит чисто символический характер.

Хүлэг туруугаараа илгардаг, хүн ардэмээрээ илгардаг (Скакуна прославляют копыта, человека возвеличивают знания) / Красна птица перьем, а человек ученьем.

Мал харууһалха – ама моһодохо (Кто ухаживает за скотом, у того рот в масле). В русском варианте эта пословица звучит так: Без работы пряников не кушать. Эти пословицы подчеркивают скотоводческий характер жизни кочевников, священное животное бурятского народа – лошадь.

3. Паремии, в которых осуждаются человеческие пороки (пьянство, эгоизм, жадность) (14).

Различное отношение в пословицах русского и бурятского народов наблюдается к алкоголю. К бурятской пословице: *«Ажалаар баяжадаг, архяар үгырдэг»* (дословно переводится так: «Труд обогащает людей, а водка делает их бедными») есть русский эквивалент: «Пил до вечера, а покушать нечего». Из приведенного примера видно, что бурятский народ очень резко и однозначно осуждает пьянство, критикует его, а русский народ хоть и критикует, но оправдывает. В подтверждение такого вывода можно привести еще одну русскую пословицу на тему пьянства: Пьяного речи – трезвого мысли; хмелек – щеголек; сам ходит в рогоже, а нас водит нагишом.

4. Паремии, репрезентующие человеческую мудрость (ум, ученье, добро) (25).

Абари һайнта айлда хонохо, ама муута хээрэ хонохо (Добряк находит место для ночёвки в доме, а тот, кто занимается злословием, проводит ночь в степи). Русский эквивалент: Во зле жить – по миру ходить.

Ухаанай ехэ – эрдэмдэ, уһанай ехэ – далайда (В море много воды, а в науке много мудрости) / Испокон века книга растит человека.

һайн ябахада, нухэд олон, һаар ябахада, даисад олон (Совершив добро, приобретают множество друзей, а натворив гадости, наживают множество врагов) / Кто за худым пойдёт, тот добра не найдёт.

5. Паремии на тему родства, счастья, семьи, любви (13).

Понятие «счастья» в бурятских пословицах:

– тесно переплетается с понятием душевного комфорта, связанным с выполнением человеком предназначенного ему судьбой высшего дела в этом мире, т.е. если человек правильно выполняет правила общежития, то ему будет хорошо;

– счастье и ум не всегда могут быть эквивалентами. Счастье – понятие, не всегда зависящее от человека и от его ума, таким образом, можно сделать вывод, что бурятская мудрость говорит нам о том, что на счастье имеют право и глупые люди;

– счастье состоит не в любви к себе, – оно может быть достигнуто только во взаимодействии с окружающим миром.

В ходе сравнительного анализа бурятского и русского фольклорного наследия, представленного паремиями, мы выявили общие и индивидуальные черты национального менталитета, проявляющегося в рассмотренных формах устного народного творчества. В результате анализа была произведена классификация бурятских паремиологических единиц на 4 группы: паремии, полностью совпадающие в двух языках; паремии, частично совпадающие по форме и полностью – по значению; паремии, совпадающие только по смыслу; бурятские паремии, не имеющие аналогов в русском языке. В ходе дальнейшего анализа паремии третьей группы распределили на 5 групп по тематическому принципу: паремии, связанные с обычаями и бытом (12); паремии, связанные с темой труда, природы и животных (15); паремии, в которых осуждаются человеческие пороки (пьянство, эгоизм, жадность), (14); паремии, репрезентирующие человеческую мудрость (ум, ученье, добро), (25); паремии на тему родства, счастья, семьи, любви (13).

В результате анализа тематических групп выявлен и описан межкультурный аспект, заключающийся в религии, чайной традиции, бурятской национальной еде, национальной философии.

Тот факт, что русский и бурятский народы проживают на территории одного государства, не свидетельствует об абсолютно идентичной картине восприятия мира этими двумя народами. Сдержанность и своеобразное своих чувств, особое отношение к понятию «счастье», большая любовь к дому как самому лучшему месту на Земле, – все это мы находим в пословицах, культурном наследии бурятского народа. Жизненные установки русских открывают перед нами совершенно другую картину мира. Для них особенно важны такие качества, как трудолюбие, законопослушность, справедливость, самостоятельность. Бурятские паремии являются ценнейшими источниками, повествующими о культуре и менталитете бурятского этноса.

Библиографический список

1. Шевченко В.Н. К дискуссии вокруг темы «Распад России»: В поисках оптимальной формы Российского государства. *Философские науки*. 2015; Выпуск 2: 7 – 20.
2. *Об утверждении ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации.* Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации № Р-60 от 16.05.2019. Москва, 2019.
3. *Национальный состав и владение языками, гражданство*: итоги Всероссийской переписи населения 2010 года: в 11 т. Федеральная служба гос. статистики. Москва: Статистика России, 2012; Т. 4.
4. Садохин А.П. *Введение в теорию межкультурной коммуникации.* Москва: КИОРУС, 2014.
5. Кульганек И.В. *Монгольские пословицы и поговорки. Исследование, перевод, комментарий.* Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение, 2017.
6. Пермяков Г.Л. Паремиологический сборник. *Пословица. Загадка (структура, смысл, текст)*. Москва: Наука, 1978.
7. Беликов В.И. Паремиологические заметки. *Знак:* сборник статей по лингвистике, семиотике и поэтике памяти А. Н. Журинского. Москва, 1994.
8. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.* Москва: Языки русской культуры, 1996.
9. Будаев Ц.Б. *Словарь русско-бурятских адекватных пословиц и поговорок.* Улан-Удэ: 1959.
10. Цыденжапов Ш.Р. *Бурятско-русский фразеологический словарь.* Улан-Удэ, 1992.
11. Жамцарано Ц.Ж. *Материалы к изучению устной литературы монгольских племен. ЗВОИРАО.* Санкт-Петербург, 1906; Выпуск XVII.
12. Шагдаров М.П., Хомонов С.Д. *Бурятские и русские пословицы и поговорки.* Улан-Удэ: Бэлиг, 1996.
13. Гымпилова С.Д. *Пословицы в системе жанров бурятского фольклора.* Улан-Удэ: СО РАН, 2005.
14. Ильина Л.Е. Паремии в русском и французском языках: сопоставительный анализ. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2017; Выпуск 1: 25 – 32.
15. Моисеева И.Ю. Особенности репрезентации национально-культурного компонента фразеологической картины мир. *Языковая норма и речевая практика в Оренбургском регионе*: материалы Международной научной конференции: в 2 ч. Оренбург: Оренбургская книга, 2016; Ч. 1: 92 – 95.
16. Дашинимаева *Теория перевода. Психолингвистический подход.* Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2017.
17. Будаева Ц.Л. Язык-культура, Мышление-пзнание. Интегративные Исследования. *Обоснование непереводимости паремий (На примере перевода бурятских паремий на английский язык).* Улан-Удэ: Байкальская Ривьера, 2018.
18. Круглов Ю.Г. *Русские народные загадки, пословицы и поговорки.* Москва: Просвещение, 1990.

References

1. Shevchenko V.N. K diskussii vokrug temy «Raspad Rossii»: V poiskah optimal'noj formy Rossijskogo gosudarstva. *Filosofskie nauki*. 2015; Vypusk 2: 7 – 20.
2. *Ob utverzhdenii vedomstvennoj celevoj programmy «Nauchno-metodicheskoe, metodicheskoe i kadrovoe obespechenie obucheniya russkomu yazyku i yazykam narodov Rossijskoj Federacii.* Rasporyazhenie Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii № R-60 ot 16.05.2019. Moskva, 2019.
3. *Nacional'nyj sostav i vladenie yazykami, grazhdanstvo*: itogi Vserossijskoj perepisi naseleniya 2010 goda: v 11 t. Federal'naya sluzhba gos. statistiki. Moskva: Statistika Rossii, 2012; T. 4.
4. Sadohin A.P. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii.* Moskva: KIORUS, 2014.
5. Kul'ganek I.V. *Mongol'skie poslovicy i pogovorki. Issledovanie, perevod, kommentarij.* Sankt-Peterburg: Peterburgskoe vostokovedenie, 2017.
6. Permyakov G.L. Paremiologicheskij sbornik. *Poslovica. Zagadka (struktura, smysl, tekst)*. Moskva: Nauka, 1978.
7. Belikov V.I. Paremiologicheskie zametki. *Znak:* sbornik statej po lingvistike, semiotike i po`etike pamyati A. N. Zhurinskogo. Moskva, 1994.
8. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
9. Budaev C.B. *Slovar' russko-buryatskih adekvatnyh poslovic i pogovorok*. Ulan-Ud`e: 1959.
10. Cydenzhapov Sh.R. *Buryatsko-russkij frazeologicheskij slovar'.* Ulan-Ud`e, 1992.
11. Zhamcarano C.Zh. *Materialy k izucheniyu ustnoj literatury mongol'skih plemen. ZVOIRAO.* Sankt-Peterburg, 1906; Vypusk XVII.
12. Shagdarov M.P., Homonov S.D. *Buryatskie i russkie poslovicy i pogovorki.* Ulan-Ud`e: B`elig, 1996.
13. Gympilova S.D. *Poslovicy v sisteme zhanrov buryatskogo fol'klora.* Ulan-Ud`e: SO RAN, 2005.
14. Il'ina L.E. Paremii v russkom i francuzskom yazykah: sopostavitel'nyj analiz. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; Vypusk 1: 25 – 32.
15. Moiseeva I.Yu. Osobennosti reprezentacii nacional'no-kul'turnogo komponenta frazeologicheskoj kartiny mir. *Yazykovaya norma i rechevaya praktika v Orenburgskom regione*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 2 ch. Orenburg: Orenburgskaya kniga, 2016; Ch. 1: 92 – 95.
16. Dashinimaeva *Teoriya perevoda. Psiholingvisticheskij podhod*. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017.
17. Budaeva C.L. Yazyk-kul'tura, Myshlenie-pznanie. Integrativnye Issledovaniya. *Obosnovanie neperevodimosti paremij (Na primere perevoda buryatskih paremij na anglijskij yazyk).* Ulan-Ud`e: Bajkal'skaya Riv'era, 2018.
18. Kruglov Yu.G. *Russkie narodnye zagadki, poslovicy i pogovorki.* Moskva: Prosveschenie, 1990.

Статья поступила в редакцию 13.05.20

УДК 811.161.1.06 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00621

***Ugro A.V.**, postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: ugroann@gmail.com*

THEMES OF NARRATIVE FORMS OF MEMOIR GENRE IN THE INSTAGRAM SOCIAL NETWORK. The task of the article is to analyze topics of the genre of "memoir" in a social network "Instagram". Despite the fact that researchers describe the general features of communication on the Internet, speech genres and its peculiarities remain still insufficiently investigated in the new environment. The researcher collectes posts including the hashtag *#воспоминание* as a required parameter. Using the analized data the researcher makes an assumption about the expansion of the concept of "memoir" when it has a written form in a social network. One of the dominant themes is connected with childhood. This theme includes narratives about personal subjects, stories about relatives, beloved. Due to polymodal specificity, topics of the memoir are about events of the recent past. People describe their recent memoirs about casual things. The influence of extralinguistic reasons is also expressed in the absence of a memoir covering the speaker's life path.

Key words: **memoir, genre, Internet communication, hashtag, social network.**

***А.В. Угро**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: ugroann@gmail.com*

ТЕМАТИКА ВОСПОМИНАНИЙ-НАРРАТИВОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «INSTAGRAM»

Целью статьи является анализ тематики жанра «воспоминание» в социальной сети. Несмотря на то, что исследователями описаны общие особенности коммуникации в пространстве Интернет, внимание к речевым жанрам в новой среде остается по-прежнему недостаточным. На основании изученного материала, обязательным параметром при сборе которого являлся хэштег #воспоминание, автором делается предположение о расширении понятия «воспоминание» при его функционировании в письменной форме в социальной сети. Наибольшее внимание со стороны пользователей в данном жанре получает тема «детство», включающая нарративы об отдельных предметах, истории, связанные с близкими. Ввиду полимодальной специфики темой воспоминания становятся и события недавнего прошлого. Влияние экстралингвистических причин также выражается в отсутствии воспоминаний, охватывающих жизненный путь говорящего.

Ключевые слова: **воспоминание, жанр, Интернет-коммуникация, хэштег, социальная сеть.**

Возможности, предоставляемые нам с помощью Интернет-технологий, постоянно расширяются, тем самым увеличивается уровень нашей вовлечённости в Интернет-пространство. Интернет-коммуникация осуществляется не только в деловой, научной, медийной, но и в неформальной сфере. Популярными площадками для неинституциональной коммуникации в сети Интернет являются социальные сети, которые «представляют собой открытое креативное пространство, генерирующее новые языковые формы и речевые новации для коммуникации, опосредованной Интернетом» [1, с. 5]. Одной из популярных социальных сетей является сеть Инстаграм, где обязательным элементом взаимодействия является изображение, а текст и хэштег относятся к вариативным. Собственно языковая реализация коммуникации имеет только одно техническое ограничение (количество символов в записи), поэтому речевые жанры, к которым обращаются пользователи, бесконечно разнообразны. Вследствие этого при рассмотрении данного пространства общения нам представляется необходимым разграничить коммуникативные возможности на языковые и технические. Последние являются заданными сервисом, к ним можно отнести возможность формирования своего круга общения, разный уровень доступа к записям/комментариям, возможность оценить запись посредством лайка, оставить комментарий.

Настоящее исследование посвящено анализу жанра «воспоминание», его тематического разнообразия в социальной сети «Instagram». Специфика коммуникации (первичность визуальной формы и вторичность текстовой) в рамках данного сервиса, а также общие особенности режима компьютерно-опосредованной коммуникации (отсутствие прямого контакта, свобода самовыражения, поликодовая структура) оказывают несомненное влияние на речевое общение пользователей и модификацию традиционных жанров, что представляется актуальной задачей для изучения в рамках антропоцентрической парадигмы современного языкознания.

Материалом для наблюдения явились записи в объеме 500 единиц, собранные методом сплошной выборки при помощи компьютерного кода, написанного на языке Python. Критерием отбора записей явилось наличие хэштега #воспоминание, который, по нашему предположению, должен маркировать жанр текста.

Под воспоминанием понимается воспроизведение образов прошлого, локализуемых во времени и пространстве [2, с. 106]. В лингвистике воспоминание как жанр активно изучается на материале как устной, так и письменной речи. В первом случае воспоминание является жанром, представленным в речи диалектоносителей (Степанова М.М., Волошина С.В., Демешкина Т.А., Янина В.М.), во втором – входит в состав мемуаров, где объектом описания становится длительный промежуток времени или вся жизнь говорящего (Н.А. Орлова). При изучении воспоминания исследователями рассматриваются структурно-семантический аспект: композиционная структура нарратива, выявление инвариантных компонентов жанра и их языковая реализация; предметом анализа коммуникативного аспекта является цель коммуникации (передача опыта старшему поколению младшему), влияние экстралингвистических характеристик на жанр.

В качестве жанрообразующих признаков выделяются глаголы мыслительной деятельности, маркирующие возвращение к событиям и эмоциональным переживаниям (помнить, вспомнить и т.п.), так называемое имя жанра [3, с. 176]. В то же время Лагута Н.В. указывает на особую насыщенность воспоминаний предложениями с бытийной семантикой, определяя их жанрообразующим признаком [4].

Кроме того, к собственно языковым показателям относятся средства пространственно-временной локализации, эмоциональная окрашенность, выраженная оценочной лексикой и особыми интонационными конструкциями [3, с. 177].

В Интернет-пространстве предоставляется множество возможностей для различных видов и форм коммуникации, самопрезентации. Воспоминание как обращение к прошлому оказывается значимым и в данной среде общения, что выражается в создании проектов ретроспективного типа. Примером могут служить публикации мемуарной направленности на сайте «Самиздат», в проекте Postpost media размещаются воспоминания-нарративы, рассказанные пользователями на определенную тему, на сайте «Прожито» пользователи выкладывают традиционные оцифрованные дневники. Площадкой для осмысления своего жизненного опыта, его трансляции широко используются и социальные сети ввиду своей популярности. Воспоминание здесь выполняет не только функцию накопления информации, но также даёт возможность представить себя и получить реакцию читателей.

В анализируемом нами материале отсутствуют воспоминания, которые охватывают значительный промежуток времени, что характерно для воспоминаний в письменной форме. Это может быть объяснено техническими причинами: установленное ограничение по количеству символов в записи не позволяет создать текст большого объема. Кроме того, обязательный компонент записи – фотография, что оказывает влияние на создаваемый текст, который должен иметь смысловую связь с визуальным компонентом. Так как фотография является отражением «здесь и сейчас», то в целом для данной социальной сети характерна установка на определённое событие. Нельзя не принимать во внимание и возрастные особенности аудитории социальной сети Инстаграм, 78% пользователей которой не достигли 34 лет [5]. Вследствие этого возможно предположить, что для них не свойственны размышления о жизни как о некоем пройденном пути.

Тексты, отмеченные хэштегом #воспоминание, можно разделить на две группы: события, которые имеют большой временной промежуток с моментом речи, и события недавнего прошлого. Традиционно в письменной форме объектом нарратива являются далёкие события, что позволяет нам говорить о расширении понятия «воспоминание». Темой рассказа становятся любые события, факты прошлого, которые извлекаются из памяти и получают вербальное оформление.

В первой группе значительное место в воспоминаниях занимает тема детства. Пользователи обращаются к эпизодам, которые оставили яркое впечатление, на основании чего можно выделить микротему: «интересный случай».

<…> Я читала стихи петуху! Читала каждый день по дороге в детский сад.

Не знаю, кому в голову пришло держать петуха в вольерчике прямо в городе, но мы специально ходили по той дороге, чтобы прочитать петуху стихи про Муху Цокотуху.

А однажды, мы, как всегда, пришли к петуху, а вольер был пуст. Мама что-то говорила, про то, что он ушёл погулять в другой двор, что у него дела...

Но я знала, сегодня на обед у кого-то был суп из самого лучшего слушателя стихов Чуковского!

#воспоминание #детство #стихи #хочурассказать

Специфика подобных воспоминаний состоит в том, что в них повествуется о событиях, отклоняющихся от привычного хода жизни, и, тем самым, способных вызвать интерес у адресата. Функция такого воспоминания – развлекательная. Нарратив, как правило, содержит не только последовательность действий его организующих, но также описание обстановки, чувств, испытываемых говорящим. Возможность детально передать эпизод из прошлого объясняется механизмом памяти, сохраняющей нетипичное.

Другая микротема, связанная с темой детства, – обучение. Обучение здесь рассматривается в широком смысле: не только как школьный образовательный процесс, но и определённый жизненный урок, который даётся близкими людьми (родителями, бабушками, дедушками):

Вспоминаю, как бабушка наша оставила нас с братом на даче. Оставила с дедом. Надо ей было уехать по делам. Нам по 8 лет было. Улеглись спать, болтаем, бесимся. Дед говорит: – Спите. Завтра подниму рано. Завтрак в девять.

Нам по барабану. Заснули за полночь. Дед будит в 8.30: – Вставайте. Завтрак в девять. – Ага, деда…

И спать дальше. Встаём в 11. Сарай с продуктами заперт. Ключи у деда в кармане. Бабка-то нам по пять раз завтрак подогревала. – Деда, а завтрак? – Завтрак в девять. <…>.

Семь часов. Мы уже сидим за столом. Дед накладывает в миски гречневую кашу. Я начинаю есть. Братец кашу отодвигает: – Деда, я такую не ем. Мне бабушка рассыпчатую делает.

Дед, молча, забирает миску: – Завтрак в девять. – Не, деда, не убирай. Я съем.

На следующий день мы с одной побудки сидели за столом в девять. Вот такое воспитание. За сутки. Без криков, нотаций.

#воспоминание #детство #дед #бабушка #брат #сестра #детство.

Такие воспоминания включают эпизоды, повлиявшие на становление характера, поэтому они сохраняют особенную значимость для пользователя.

Кроме воспоминаний, которые содержат повествование о событии, нами выделены воспоминания, где объектом описания являются определённые предметы, уже, как правило, вышедшие из употребления:

С наступившим новым 2020 годом, Вас друзья!

Вспоминаю пиротехнические изделия моего детства 80-х годов,

А особо вспомнить то не чего, но для нас это было круто:

новогодние хлопушки, они стоили от 6 до 16 копеек и выстреливали конфетти с сюрпризом. Мы, будучи детьми, после выстрела хлопушки, бежали искать сюрприз. Обычно это были бумажные карнавальные маски, различные пожелания с Новым годом, пластмассовые фигурки животных и шарики...<…>

Собственно и все и Вы знаете нам этого хватало и хлопая хлопушки и сжигая бенгальские огни мы были счастливы!!!!!

А потом уже в 90-ые годы начали появляться бомбочки, фейерверки в изобилии...

#новыйгод #праздник #фейерверк #воспоминание #семья #детство

Предметы, которые описываются пользователями, часто не имеют большой материальной ценности, однако обладают свойством ассоциативно отсылать к детству как беззаботному и радостному времени.

Отдельной микротемой следует выделить тему «еда». Блюда и отдельные продукты питания из детства, юности неизменно вызывают чувство ностальгии: *Какое прекрасное было детство. Самый вкусный бутерброд был.*

#воспоминание

Такое воспоминание может быть представлено общим фактом наличия воспоминания и его оценкой, так и включать ассоциативную связь, основанную на локально-временных показателях.

Каждый месяц пахнет по-своему, по-особенному, присущему только данному времени года. Жаркое августовское солнце усиливает запахи, подогревая воздух своими, еще пока длинными и жгучими лучами, а ветер распространяет их на сотни тысяч миллиметров.

Прогуливаясь под кронами деревьев во дворе, улавливаешь запах яблок. Свежих, созревших плодов, возможно с кислинкой, возможно сладких, сочных и таких ароматных. Это запах детства.

Тема детства также реализуется через микротему «близкие люди», отражённую в портретных описаниях людей, которые были важны в этом периоде жизни, чаще всего это дедушки, бабушки, родители или друзья:

Мой деда Жора

Самые мои яркие и счастливые воспоминания из детства бесспорно связаны с отдыхом в Конаково, на Волге. И, однозначно, эти воспоминания не были бы на столько яркими, запоминающемися и счастливыми без одного человека-моего дедушки: Лезина Георгия Александровича.

База отдыха, в замечательном, живописном месте, на берегу реки Волги, недалеко от поселка Конаково... Дедушка работал в РГМУ им. Пирогова, и каждое лето, он покупал путевки на эту базу на все три смены, т.е. На все лето. Все его пять внуков (я, мои родные брат и сестра, и наши двоюродные брат с сестрой) с нетерпение ждали этой поездки, и как только таял снег, начинало пригревать солнышко, мы уже собирались в Конаково, обсуждали как скоро поедем туда. И вот, наконец-то наступал этот долгожданный день...

<…>Высокий, под два метра, красивый, с пепельно-русыми волосами мужчина, с гордой военной осанкой, спортивным телосложением, он искренне , с неподдельным удовольствием проводил всё лето,утром купаясь в Волге,днем, играя в подвижные игры, а вечером, у костра, вместе со своими внуками и остальными ребятами, а дети, ведь их невозможно обмануть, они всё чувствуют, и мы все любили моего дедушку. Уверена, «Дядя Жора» лучшее воспоминания, как минимум еще человек 20, кроме меня...

#детство #дети #дядяжора #лето #волга #конаково #воспоминание

Нарративы, в основе которых лежит воспоминание о событии, предмете или субъекте, являются частотными в отличие от немногочисленных воспоминаний, посвященных периоду жизни (детство, юность):

Очень люблю вспоминать истории из детства, школьные годы. Такой огромный отрезок времени, 9-11 лет, мы, сидя за соседними партами, взрослеем. Из маленьких козявок превращаемся во взрослых людей. Которые сами строят свою судьбу.

Иногда хочется придти в столовку, заказать орешек, Гулливер, пирожок с капустой, чёрный чаёчек на разлив. Окунуться в атмосферу тех лет, которых уже не вернуть. Встретиться с любимыми учителями... Становится жаль, что мы так и ни разу не собрались нашим классом, хоть и не таким дружным, как хотелось бы... Все так изменились, наверное.

А вы, друзья, часто собираетесь классом? И хорошие ли воспоминания о тех годах?

#воспоминание #детство #школа #школаяскучаю #любимыйкласс #судьба #1сентября

Несмотря на то, что для воспоминаний в письменной форме характерно обращение к событиям, которые разделены большим временным отрезком с моментом речи, в анализируемом нами материале мы можем выделить вторую группу записей, маркированную пользователями хэштегом #воспоминание. Описываемые события являются фактами недавнего прошлого (не более 3 – 5 лет назад): *7 января были очень рады!*

Посещали интересную выставку/выставочный зал в отеле Ritz-Carlton на 1 этаже. больше всего понравилось черно-белая графика и акварельные работы в этом зале долго рассматривали, вдыхали творчество и заряжались мастерством всем семейством

#семья #рождество #творчество #заряжаться #картины #выставка #воспоминание #удача #вдохновиться

Предметом таких воспоминаний становятся будничные события, такие как прогулка, отпуск, посещение определённого места:

1) Вчера я ездила в Академгородок. Я видела много всего интересного. #Новосибирск#Академгородок #экскурсия#23Февраля#праздни

2) 4 года назад (а кажется, что все 5) в Стокгольме. К этой поездке я специально открыла свой инстаграм-аккаунт. Мне было интересно попробовать что-то новое. Привычная стрижка «каре», странный цвет волос и сумка, которую я ношу до сих пор. Весенний Стокгольм был прекрасен. Нашла фотку.

#stockholm#memory#стокгольм#воспоминание

3) Это была 8-часовая прогулка на лошадях

Не думала, что на следующий день после сидения на лошади, будет болеть все тело, как после хорошей тренировки. Кстати, погода была так себе. Алтай 2017 год.

#Алтай #путешествие #лето #поход #животные #лошади #поездка #отдых #отпуск #воспоминание #красота #природа #семья #мило #Altai #travel #summer #trip #vacation #animals #horses #memory #nature #waterfall #beautiful #family #cute

В приведённых примерах отсутствует подробное повествование/описание, что, с одной стороны, объясняется низкой значимостью данных воспоминаний для пользователя ввиду их повседневности, с другой стороны, малой временной удалённостью. Говорящему достаточно зафиксировать факт воспоминания, разместив фотографию.

События, которые получают подробное изложение, относятся к ключевым в жизни человека, а именно – беременность, история знакомства с мужем/женой:

История моих Беременностей. Продолжение. Второе Кесарево.

После первых неудачных родов в 2011 году, после первого кесарево, я недолго восстанавливалась и через 8 месяцев в 2012 году уже вновь забеременела. У меня начался токсикоз, сонливость. Я решила купить тест. Сделала. И появились две полоски, которые перевернули мою жизнь … <…>

#воспоминание #mama_trekh_dochek_store.

Воспоминание о беременности имеет не только коммуникативную функцию инициировать общение, но также является передачей опыта, в связи с чем женщинами подробно описываются испытываемые состояния, а также процесс родов.

Тема, которая присутствует в воспоминаниях обоих групп, – праздники. Если объектом воспоминания являются праздники, прошедшие несколько дней назад, то формой воспоминания, как правило, является компрессированный нарратив: *С Рождеством!). Эти праздники самые яркие были и насыщенные.*

#красота #любовь #кайф #life #жизнь #подросток #рождество #ёлка #мириторри #москва #воспоминание #моилюдивсегдасомной #звезда #я #язвезда #прогулка #moscow #ночь #яркость #безудержноевеселье

Компрессированное воспоминание – воспоминание, в котором нарратив оказывается свёрнутым до одной пропозиции. При описании праздников в детстве воспоминание полипропозитивно, так как цель говорящего – не просто сообщить о наличии воспоминания, но и предоставить подробности:

Коляда, коляда отворяй ворота

В садике я очень любила этот праздник, мы ходили с группой в гости к другим группам, пели песни в костюмах и менялись сладостями.

Первая строчка кстати из той самой песни)

Костюм сшила мне Наташа)

В связи с переездом в другой район, другую квартиру, я закончила посещать садик на год раньше, и к школе готовилась дома.

Но я помню, что в садике мне очень нравилось, и я плакала, когда уходила, а все ребята нарисовали мне рисунок на память ☺

Всех с праздником, с Рождеством

#праздник #рождество #детсво #воспоминание #садик #брат #друзья #бпс #Челябинск #happy

Таким образом, проанализировав тематику воспоминаний, представленных в социальной сети Инстаграм, мы можем выделить следующие ключевые темы: тема «детство», которая подразделяется на микротемы «еда», «интересный случай», «предметы из детства», «портрет»; воспоминание, посвящённое длительному отрезку времени. Нами также зафиксированы воспоминания о событиях недалёкого прошлого, составляющих канву повседневной жизни: прогулка, отпуск, посещение определённого места. В то же время следует выделить особые темы, занимающие важное место в аксиологической системе человека – беременность/рождение детей, знакомство/ свадьба. Приведённый краткий обзор воспоминаний, опубликованных пользователями в социальной сети Инстаграм, позволяет сделать вывод о полифункциональности данного жанра в новом пространстве коммуникации.

Библиографический список

1. Марченко Н.Г. *Социальная сеть «в контакте»: лингвопрагматический аспект.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2013.
2. *Психология: полный энциклопедический справочник*. Санкт-Петербург, 2007.
3. Кормазина О.П. *Воспоминание как жанр разговорной речи (на материале речи дальневосточников).* Диссертация … кандидата филологических наук. Владивосток, 2016.
4. Лагута Н.В. *О речевом жанре воспоминания (на материале русских говоров Приамурья).* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-rechevom-zhanre-vospominaniya-na-materiale-russkih-govorov-priamurya
5. Кречетова А. Исследование аудитории Instagram. *Журнал «Forbes»*. Available at: https://www.forbes.ru/tehnologii/343331-issledovanie-auditorii-instagram-servisom-polzuetsya-kazhdyy-desyatyy-v-rossii

References

1. Marchenko N.G. *Social'naya set' "v kontakte": lingvopragmaticheskij aspekt.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2013.
2. *Psihologiya: polnyj `enciklopedicheskij spravochnik*. Sankt-Peterburg, 2007.
3. Kormazina O.P. *Vospominanie kak zhanr razgovornoj rechi (na materiale rechi dal'nevostochnikov).* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2016.
4. Laguta N.V. *O rechevom zhanre vospominaniya (na materiale russkih govorov Priamur'ya).* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-rechevom-zhanre-vospominaniya-na-materiale-russkih-govorov-priamurya
5. Krechetova A. Issledovanie auditorii Instagram. *Zhurnal «Forbes»*. Available at: https://www.forbes.ru/tehnologii/343331-issledovanie-auditorii-instagram-servisom-polzuetsya-kazhdyy-desyatyy-v-rossii

Статья поступила в редакцию 16.05.20

УДК 82-14 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00622

***Zang Yunmei**, postgraduate, Department of Russian as a foreign Language, Oriental Institute – School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: 1374766721@qq.com*

THE IMAGE EMBODIMENT OF RUSSIAN LITERATURE THEME IN THE RUSSIAN POETRY IN CHINA FROM 1920S TO 1940S. The Russian poetry in China receives special attention in the study of the artistic significance of the Eastern branch of the Russian poetry abroad. The topic of motherland, the theme of Russia, is recognized as a conceptually important topic of this phenomenon. This article examines it in a new aspect – a poetic view of Russia, taken by the Russian poets of China in the 1920s and 1940s through the prism of names and images of their native literature. This determines the novelty of the research, since the task of considering the topic of literature as a possibility of artistic identification of the collective image of Russia was not previously set. Turning to such an analysis is relevant, since it will clarify and complement the idea of not only ideological, but also aesthetic and artistic awareness of the tragic destinies of far Eastern Russia. Russian literature is the subject of the most significant poems by F. L. Kamyshnyuk, T. P. Andreeva, A. I. Nesmelov, N. F. Svetlov, N. A. Shchegolev, and N. V. Peterets. The researcher identifies the artistic means of its mythologized exaltation: images of Russian writers as inhabitants of the celestial spheres, comparison of Russian literature with a jewel, and others. There is no doubt about the evolution of the topic under consideration, which in the 1930s acquired a tragic sound. This was largely facilitated by the appeal to images of the "ghostly" world of Russian literature and its representatives.

Key words: **image embodiment, native literature theme, literature of Eastern branch of Russian abroad, image of Russia.**

***Цзан Юньмэй**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: 1374766721@qq.com*

ОБРАЗНОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ТЕМЫ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ КИТАЯ 1920 – 1940-Х ГГ.

В изучении художественной значимости восточной ветви русского поэтического зарубежья особенное исследовательское внимание уделяется явлению русской поэзии Китая. Концептуально важной темой этого явления признана тема родины, тема России. В данной статье она рассматривается в новом аспекте – это поэтический взгляд на Россию, уведенную русскими поэтами Китая 1920 – 1940-х гг. через призму имен и образов своей родной литературы. Это определяет новизну предпринятого исследования, поскольку задача рассматривать тему литературы как возможность художественной идентификации собирательного образа России ранее не ставилась. Обращение к такому анализу является актуальным, поскольку позволит уточнить и дополнить представление не только об идейном, но и об эстетически художественном осознании трагических судеб дальневосточной России.

Обратившись к наиболее значимым стихотворениям Ф.Л. Камышнюка, Т.П. Андреевой, А.И. Несмелова Н.Ф. Светлова, Н.А. Щеголева и Н.В. Петереца, где была поставлена тема русской словесности, мы выявили художественные средства ее мифологизированного возвеличивания: образы русских писателей как обитателей небесных сфер, сравнение русской словесности с драгоценностью и др. Несомненна эволюция рассматриваемой темы, которая в 1930-е гг. приобрела трагическое звучание. Этому во многом способствовало обращение к образам «призрачности» мира русской литературы и ее представителей.

Ключевые слова: **образное воплощение, тема родной литературы, литература восточной ветви русского зарубежья, образ России.**

Высокая художественная значимость восточной ветви русского поэтического зарубежья первой половины XX столетия давно получила исследовательское признание, о чем свидетельствуют многочисленные работы русских и китайских специалистов. Немалое внимание при этом уделяется русской поэзии Китая. Данному аспекту посвящены работы О.А. Бузуева, А.А. Забияко, Г.В. Эфендиевой, Е.Е. Жариковой, И.С. Трусовой, Ли Яньлин, Ли Иннань, Ли Мэн, Ван Е и др. Названные авторы проделали колоссальную работу по сбору, аналитической систематизации произведений русских поэтов-эмигрантов в Китае, изучению тематического богатства и жанрового разнообразия этого поэтического явления. Исследователи указали отличительные черты восточной ветви русского литературного зарубежья, разработали многочисленные исследовательские персоналии, посвященные творчеству наиболее значительных авторов. В результате поэзия русского Китая рассматривается сейчас как значительное и самобытное явление русского литературного зарубежья.

Одной из концептуально важной тематических основ данного явления практически все исследователи единодушно называют тему России, родины. Семантически емкая и эстетически разнообразная, эта тема получила у русских поэтов, оказавшихся в китайской эмиграции в 1920 – 40-х гг., богатое образное воплощение. Одним из чрезвычайно интересных и конструктивных направлений в этом воплощении, на наш взгляд, является Россия, увиденная в образах и именах ее литературы. Отдельные интересные наблюдения в этом плане представлены в работах уже названной А.А. Забияко, А.А. Хадынской, И.С. Трусовой, Ван Е. Так, А.А. Забияко обратила внимание на содержательность литературной темы: «Именно литература становится призмой, сквозь которую просвечивает и душевное состояние героя, и его отношение к прошлому, и его художественные ориентиры» [1, с. 222]. Исследовательница оценила преданность русских писателей в Китае классическим идеалам своей национальной литературы как «акт самопознания и самоидентификации» [2, с. 177]. Однако, во-первых, указанные авторы не делали системного обзора указанной тематики, поэтому их выводы носят эпизодический характер. Во-вторых, названные ученые не ставили своей задачей анализ темы русской литературы как творческой возможности идентифицировать собирательный образ России.

Вместе с тем обращение к такому обзору видится нам конструктивной и актуальной необходимостью. Анализ образного воплощения темы России, показанной через призму имен и образов русской литературы, позволит уточнить и дополнить представление не только об идейном, но и эстетически художественном осмыслении поэтами русского Китая первой трети XIX в. трагической судьбы дальневосточной России. Поэтому указанный анализ мы делаем целью данной статьи. Для выполнения этой цели необходимо решить следующие задачи: выделить наиболее показательные в обозначенном отношении произведения поэтов русского Китая указанного периода и рассмотреть особенности образно-мотивных воплощений темы русской литературы, воспринимаемой художественной

картиной России. Конечно, анализ, представленный в данной работе, мы не считаем исчерпывающим и завершенным, впоследствии он будет продолжен и развит. Однако уже сейчас важно обозначить необходимые аналитические аспекты, обратившись к методу образно-мотивного анализа. Мы попытаемся наметить их, обратившись к наиболее художественно значимым стихотворениям, в которых была поставлена тема русской словесности, написанным разными авторами на протяжении 1920 – 1940-х гг. Перечислим эти стихи в хронологическом порядке: «Неизбывной памяти А. Блока» Ф.Л. Камышнюка (1921), «Лестница в облаках» Т.П. Андреевой (1929), «Свою страну, страну судьбы лихой…» А.И. Несмелова (1931), «За рубежом» Н.Ф. Светлова (1931), «Достоевский» Н.А. Щеголева (1946) и «Россия» Н.В. Петереца (публ. 1946).

Прежде всего, обратим внимание на то, что почти во всех указанных стихотворениях называются великие русские писатели, в некоторых случаях их имена даже вынесены в заглавия стихов. Это и прославленные классики XIX столетия, чье творчество способствовало всемирному признанию русской литературы – Н.В. Гоголь, И.А. Гончаров, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, Ф.И. Тютчев. Это и более близкие по времени авторам перечисленных стихотворений поэты начала XX в., чье значимое художественное новаторство уже тогда получило широкую известность и признание: основоположник символизма А.А. Блок, с которого началась новая эпоха русской поэзии; Андрей Белый (Б.Н. Бугаев), один из самых ярких представителей символизма; создатель поэтической школы акмеизма Н.С. Гумилев, чья трагическая гибель потрясла современников. Эти имена создавали эстетические контуры той поэтической картины России, которая создавалась в первой трети XX в. поэтами русского Китая.

Одним из первых приступает к созданию такой картины Ф.Л. Камышнюк в своем поэтическом диптихе «Неизбывной памяти А. Блока». Его первая строка – «Ты в поля отошел без возврата…» – не оставляет сомнений, что стихотворение представляет собой поэтический парафраз стихотворения Блока «Ты в поля отошла без возврата» (1905). Поэт писал в нем:

Ты в поля отошла без возврата.
Да святится Имя Твое!
Снова красные копья заката
Протянули ко мне острие.
Лишь к Твоей золотой свирели
В черный день устами прильну.
Если все мольбы отзвенели,
Угнетенный, в поле усну.
Ты пройдешь в золотой порфире –
Уж не мне глаза разомкнуть.

В стихотворении Блока тонко сплелись воедино его любимые символы – Россия и высокое женское начало, одинаково возвеличиваемые и обожествляемые поэтом. Неслучайно блоковская Она – «в золотой порфире», и тем более неслучайно в стихотворении звучит знаменитое прошение из христианской молитвы «Да святится Имя Твое!». Но у Камышнюка предметом подобного мифологизированного возвеличения выступает сам Блок.

Ты в поля отошел без возврата –
Да святится имя Твое!
Небо кровью пожарищ объято,
Закровавлено зорь острие.
Ты в поля отошел, светлоликий,
В снеговые поля тишины.
Здесь безумятся черные крики,
Пляшут молнии жуткой весны.
Ты в поля отошел без возврата
К нареченной, последней мечте –
Но смеялся и плакал, распятый,
До последней зари, на кресте.
Ты – в полях, но Твой голос над нами,
Над Голгофой звенел и не стих.
Не сгорает чудесное знамя.
Не избыть светогимнов Твоих [3, с. 223].

Как видим, трагический зачин стихотворения усилен преобразованной блоковской метафорой «красных копий заката». У Блока они «протянули острие» к лирическому герою стихотворения, а у Камышнюка «острие зорь» «закровавлено», все небо «кровью пожарищ объято», в нем «пляшут молнии жуткой весны». Все это страшные последствия того, что Блок «отошел без возврата» (напомним, что стихотворение было написано в год смерти Блока), и Камышнюк повторяет эти слова в начале каждого катрена. Именно к Блоку, прямо сопоставляемому с Иисусом Христом, направлено молитвенное прошение «Да святится имя Твое!». «Светлоликий» Блок умирал в этом стихотворении «распятый… на кресте» над Голгофой.

Однако нельзя не увидеть, как последователен Камышнюк в своем христианском мотиве: как воскресает евангельский Христос, «смертию смерть поправ», так и обожествляемый им Блок, навсегда уходящий в поля его поэтических мечтаний, не умирает, а уходит в бессмертие. Камышнюк пишет, что не утихает звенящий голос блоковских «светогимнов», как не меркнет «сияющий лик» поэта. Во второй, апофеозной части стихотворения мы видим, как сбывается уверенность Блока в том, что расцветет страшная гроза, разразившаяся над его Голгофой. Действительно впоследствии «загромовела высота» креста, с которой поэт «славил высь», а наступивший «восторг внезапных молний» приводит к тому, что поэт «даже кровь простил заре». В финале стихотворения мы видим апогей блоковского триумфа, когда «звенящим гимном в алом шуме /… сверкнуло торжество» ставшего бессмертным поэта.

Как видим, фигура Блока в стихотворении Камышнюка предстает как воплощение высочайшего общечеловеческого и вневременного идеала. Изначальная скорбь лирического героя по поводу смерти поэта перерастает в гордость восторженного убеждения в этом, и именно эта гордость, в конце концов, определяет лирический пафос стихотворения, в названии которого память о Блоке выразительно названа «неизбывной».

К поэтическому приему подобного мифологизирующего возвеличения прибегла, на наш взгляд, и Т.П. Андреева в стихотворении «Лестница в облаках».

Всхожу, бледнея, на ступени,
Конец которых – в облаках,
Под шепот, трепеты и пенье
Многокрылатого стиха.
И, запахнувшись вместе с музой
В широкий эллинский хитон,
Иду вперед, ресницы сузив,
Мельканьем светов ослеплен… [4, с. 60].

Лирический герой этого произведения обитает в столь же великом и эстетически непреходящем поэтическом хронотопе, как мир евангельских образов и сюжетов, к которому обращался Камышнюк. Это художественное пространство эллинской античности. Бледнея от трепетного волнения при звуках «многокрылатого стиха», герой поднимается по ведущей к небесным высотам лестнице, «запахнувшись вместе с музой, в широкий эллинский хитон». Ослепленный «мельканьем светов», он приближается к некоему поэтическому саду – символу литературной вечности, где уже «готов молиться, петь готов». Здесь и появляется проводник в этот высший мир, где «благоуханье хвои / и хор бессмертных впереди». Это Гумилев.

Неслучайно концептуально главным персонажем своего стихотворения Андреева делает именно Н.С. Гумилева. Как сказал В.Ф. Ходасевич, Гумилев «обладал отличным литературным вкусом» [5, 1926], а «в механику стиха он проникал, как мало кто» [там же]. По мнению И.Ф. Анненского, в работе над стихом Гумилев «иногда достигает точности почти французской» [6, с. 125]. Уместно напомнить о том, с каким упорством Гумилев занимался школами формального стихотворного мастерства и для многих младших своих современников был поэтическим наставником. Его ученики (Г.В. Иванов, И.В. Одоевцева, В.А. Рождественский, Н.С. Тихонов и др.) достигли в этом плане заметных результатов. Наконец, особенно важно подчеркнуть, что после расстрела поэта, состоявшегося в ночь на 26 августа 1921 г. (А. Блок, как известно, умер немногим раньше – 7 августа того же года), образ Гумилева в рецептивной поэтической памяти России навсегда стал трагическим. Конечно, это обстоятельство в большой мере влияет на контекст андреевского стихотворения, но главным в звучании его лирического пафоса становится восторженно-изумленное открытие того, что Гумилев обрел свое литературное бессмертие. Это признание заявлено не так открыто и пафосно, как в стихотворении Камышнюка. Андреева скорее прибегает к приему мягкой недоговоренности лирической светотени, но в целом ее поэтическое ощущение по эмоциональной окрашенности очень близко Камышнюку.

Таким образом, в анализируемых стихотворениях мы видим стремление их авторов к идеализирующему изображению русских поэтов обитателями высших небесных сфер, небожителями, утверждающими высшие жизненные ценности. За этим, безусловно, стоит уверенность в значимости русской поэзии в целом.

Указанная уверенность получит свое дальнейшее развитие в 1930-е гг., о чем можно судить по стихотворению одного из самых ярких представителей русского поэтического зарубежья А.И. Несмелова «Свою страну, страну судьбы лихой…» [7, с. 318 – 319]. Подробнее мы писали об этом стихотворении в статье: Первушина Е.А. Цзан Юньмэй. Образ России в стихотворении А.И. Несмелова «Свою страну, страну судьбы лихой…» (Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019; № 7: 55 – 59).

Ранее исследователи, писавшие об этом стихотворении, говорили о трагическом осмыслении в нем литературной темы. Так, А.А. Хадынская считает, что она сопряжена с образом «утраченной России» [8, с. 184]. И.С. Трусова утверждала, что в стихотворении главным образом звучит «драматизм утраты родины и горечь обиды» [9, с 140]. Китайская исследовательница Ван Е уверена, что Несмелов «рисует свою трагическую ситуацию в изгнании и свое духовное одиночество» [10, с. 187]. Однако, соглашаясь с тем, что у Несмелова действительно заявлены эти тематические акценты, мы полагаем, что в его стихотворении важно не пропустить и другого лирического настроения.

Оплакиваемая и навсегда утраченная Несмеловым Россия предстает в его стихотворении главным образом в виде по-своему собирательного образа русской словесности. Чрезвычайно важно и интересно, что, вспоминая свою – литературную – Россию, Несмелов не говорит о стране-страдалице и о героях-мучениках, хотя ими так богата русская словесность. Поэт называет здесь Райского и Веру из романа И.А. Гончарова «Обрыв», Хоря из рассказа И.С. Тургенева «Хорь и Калиныч», включенного в цикл «Записки охотника», Ахиллу из романа Н.С. Лескова «Соборяне». Названные литературные персонажи ассоциируются в

читательском сознании с представлением о нравственной силе, высоком достоинстве, духовной стойкости, эстетической одаренности и богатстве чувственного восприятия жизни. Бесконечно дорогая сердцу автора русская литература определила высочайшую ценность его потерянной родины. Поэтому в анализируемом стихотворении важно видеть не только горестное ощущение потери и одиночества, но и признание бесценной значимости литературы, созданной на родине поэта. Россия отдалилась от него, но она не утратила сияния своей утверждающе позитивной литературной славы. Несмелов находит удивительное по красоте и поэтической силе образное сравнение России с драгоценным камнем.

Не удивительно ли: страна
В песках пустыни, что легли за нами, –
Как скользкая игла обронена,
Потеряна, как драгоценный камень! [7, с. 318 – 319].

Однако в 1930 – 40-е гг. поэтический лиризм в изображении темы русской литературы приобрел другое звучание. Очень показательно в этом отношении стихотворение Н.Ф. Светлова (1908 – начало 1970-х), выразительно названное «За рубежом», напечатанное в поэтическом альманахе «Рубеж» в 1931 г.

Колдовская ночь! Мороз жестокий
Хочет кровь артерий затушить,
И туман глядит глазами Блока
В нищенскую пустоту души.
Фонари качаются – слепыми
Призраками снятых с неба звезд.
Со двора на них, с глазами злыми,
Лается провинциальный пес <… …>
Хочется упасть лицом в сугробы
Сонного проспекта и уснуть,
Чтоб забыть, смиряя в сердце злобу,
Ту страну, куда заказан путь [11, с. 476].

С самого начала заглавие произведения показывает нам, что его лирический герой находится «за рубежом», не на родине, не в России, куда ему «заказан путь». Художественное пространство этого «зарубежного» пребывания героя воспринимается им как крайне неблагоприятное: в этом пространстве его «сердцу холодно», потому что «мороз жестокий» настолько, что «хочет кровь артерий затушить». Поэтический образ этого пространства постепенно приобретает характер мифологизированного символа духовно опустевшего мира. Снятые с неба звезды теряют здесь свою светоносную силу и становятся всего лишь их слепыми призраками – фонарями. Нищенски пуста здесь душа героя. Однако, как будто в соответствии с гармонизирующими законами мифологического сознания этой опустошенности, начинает противопоставляться ее художественный антипод – мир «теплой сказки», творимой оттаивающим сердцем героя. Однако и этот мир герой стихотворения Светлова воспринимает без радости, потому что это призрачный мир прошлого. Появляющиеся в перспективе туманной петербургской улицы Пушкин, Достоевский, Гоголь и Блок – виденья, тени, и, несмотря на бессмертие, эти тени – «всей былой России эпилог».

Сказанное не позволяет нам согласиться с некоторыми тезисами китайской исследовательницы Цуй Лу, изложенными в статье «Харбинский миф в поэзии русской дальневосточной эмиграции» [12, с. 85 – 98], где в числе других приводилось и стихотворение Светлова «За рубежом». Рассматривая миф (в недостаточно, на наш взгляд, уточненном культурологическом контексте) как текст культуры, Цуй Лу говорит и о «харбинском» мифе, представленном у русских поэтов-эмигрантов «в поэтических воплощениях образа Харбина», и о некоем «эмигрантском мифе», в общую ткань которого «вплетен» харбинский миф. Свою функцию, по утверждению исследовательницы, выполняет также «петербургский миф», понимаемый как метатекст. В связи со стихотворением «За рубежом», Цуй Лу заявляет: «Лирический образ Харбина как будто «растворен» в «русском тексте»: он становится фоном для развертывания типично русских тем и зачастую сливается с образом России, Петербурга» [там же].

Наш анализ убеждает нас сделать другие акценты. Прошлое в указанном стихотворении видится не через настоящее, а в противопоставлении ему. Тема России, видимой сквозь призму русской литературы, представлена у Светлова не на фоне, а опять-таки в противопоставлении зарубежному миру, в котором пребывает лирический герой его стихотворения. Образы России и Петербурга в данном случае – поэтические контрасты этому зарубежному миру, они ни в коем случае не могут «сливаться» в единую образную ткань.

Не менее интересен в этом плане креативный опыт одного из самых известных представителей литературы русского зарубежья в Китае Н.А. Щеголева (1910 – 1975). Тема России в его творчестве заявлена очень широко. Замечательны в этом отношении стихи поэта, вошедшие в сборник «Остров», напечатанный в 1946 г. в Шанхае. Именно в нем было представлено одно из самых известных стихотворений поэта – «Достоевский». Напомним его фрагмент.

До боли, до смертной тоски
Мне призраки эти близки…
Вот Гоголь. Он вышел на Невский
Проспект, и мелькала шинель,
И нос птицеклювый синел,
А дальше и сам Достоевский
С портрета Перова, точь-в-точь…
Россия – то вьюга и ночь,
То светоч, и счастье, и феникс,
И вдруг, это все замутив,
Назойливый лезет мотив:
Что бедность, что трудно-с, без денег-с. [13, с. 580].

Стихотворение пронизано чувством острой тоски по родине: «До боли, до смертной тоски», «до щемящей тоски» [там же]. Подчеркивая изнуряющую силу этого чувства, писатель даже называет ее бредом: «Я с этим бредом истерзан…» [там же, с. 581]. Это состояние лирического героя возникает от осознания задушевной, заветной близости ему знаменитого русского писателя Ф.М. Достоевского. Неслучайно стихотворение названо именно его именем. Достоевский и есть тот призрак, который близок автору «до смертной тоски» [там же]. Однако Достоевский приходит в его сознание не просто как частный человек. Это имя для Щеголева – знак значимого явления русского критического реализма, прославившего русскую литературу XIX в. Известно, что его основоположником был Н.В. Гоголь, поэтому до самого Достоевского в стихотворении Щеголева появляется именно он. В стихотворении Гоголь представлен в героях его произведений: он выходит на Невский проспект, на нем «мелькала шинель», он узнаваем по тому, как синел его «нос птицеклювый».

В итоге мы понимаем, что призраки, которые терзают лирического героя стихотворения, – это те русские литературные «маленькие люди», включая Пискарева из повести «Невский проспект», Акакия Акакиевича Башмачкина из повесть «Шинель» и Мармеладова из романа «Преступление и наказание», которых нашли Н.В. Гоголь и Ф.М. Достоевский – знаменитые представители литературы русского реалистического реализма. Достоевского читатели воспринимают, прежде всего, визуально – через упоминание знаменитого портрета писателя, выполненного В.Г. Перовым. Перов показал его на темном фоне, символизирующем темные стороны русской действительности. Перов обратил внимание зрителей на глубокой психологической сосредоточенности писателя, его замкнутости в себе. Это ощущение внутреннего «страдания мысли» созданы Перовым через поворот головы, сомкнутые черты лица, взгляд, устремленный в невидимую точку за пределами картины. Щеголеву также важно напомнить читателю о сложном духовном мире писателя.

В итоге мы видим, что обращение к «призрачности» изображенных в стихотворении писателей становится для Щеголева выразительным авторским приемом создания их особой – трагической – идеализации. С одной стороны, герой воспринимает их бесконечно далекими и даже навсегда потерянными для него, но с другой – именно поэтому он осознает их нетленную значимость и потому остро ощущает их усиливающуюся душевную близость.

Последовательным завершением нашего аналитического обзора является сонет «Россия» известного писателя, литературного критика и журналиста Н.В. Петереца (1907 – 1944), провозглашавшего «потребность жертвенно работать для России и потребность стать поэтами русскими» [14, с. 219 – 229]. Названное стихотворение было напечатано в Шанхае в 1946 г., уже после смерти Петереца, в сборнике «Остров».

Яд ностальгии вновь, как много лет назад,
Овладевает мной: я зол и резок в споре,
Насмешлив, суховат, язвителен в укоре,
И в мыслях у меня сомненье и разлад.
Встают сквозь мутный бред властней во много крат
Россия Белого – пылающее море,
Россия Тютчева – смирение и горе,
Россия Гоголя – смятение и разлад <… …>.
Но отгоняю прочь приниженное чувство.
Неоценимый дар – вглядеться до конца
В лик Родины своей через ее искусство [15, с. 425].

Лирический герой сонета не похож на героев ранее рассмотренных стихотворений, он «зол и резок», «насмешлив, суховат, язвителен». Переживаемый им «яд ностальгии» приводит к тому, что в его мыслях царят «сомненье и разлад». Причиной подобного душевного настроя является то, какой невероятно противоречивой видится ему Россия, изображаемая ее писателями: у Андрея Белого это «пылающее море», у Тютчева – «смирение и горе», а у Гоголя и вовсе «смятение и разлад». В этом «мельканьи призраков» герой не может найти какого-то стабильного и окончательного начала, которое он называет «светом вечного лица». Но герой твердо подавляет унижающий его «мутный бред» душевной сумятицы, заставляя себя понять, какой «Неоценимый дар – вглядеться до конца / В лик Родины своей через ее искусство».

Анализ образного воплощения темы русской литературы в поэзии русского Китая 1920 – 1940-х гг. позволяет говорить о безусловной концептуально-эстетической значимости этой темы. Принцип романтической идеализации, примененный русскими поэтами-эмигрантами в Китае в художественном изображении данной темы, становится определяющей основой для художественного осознания темы Родины, темы России. Ностальгическая тоска по утраченной отчизне в числе прочего проистекает из глубинного понимания высочайшей культурной ценности национальной литературы.

В поиске образного воплощения заявленной темы прослеживается тенденция мифологизированного возвеличения. Таковы образы русских писателей как обитателей небесных сфер в стихотворениях Ф.Л. Камышнюка и

Т.П. Андреевой. Показательно в этом плане сравнение русской словесности с драгоценным камнем, найденное А.И. Несмеловым. Несомненна эволюция рассматриваемой темы, поскольку в 1930-е гг. она приобрела новое – трагическое – звучание. Этому во многом способствует обращение к образам призраков русских писателей и их героев. «Призрачность» мира русской литературы в произведениях Н.Ф. Светлова, Н.А. Щеголева и Н.В. Петереца становится выразительным средством осознания и изображения этого мира как эстетического идеала.

Библиографический список

1. Забияко А.П., Забияко А.А., Забияко А.П., Левошко С.С., Хисамутдинов А.А. *Русский Харбин: опыт жизнестроительства в условиях дальневосточного фронтира.* Благовещенск: Амурский государственный университет, 2008.
2. Забияко А.А., Эфендиева Г.В. *Четверть века беженской судьбы (художественный мир лирики русского Харбина)*: монография. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2015.
3. Камышнюк Ф.Л. *Неизбывной памяти А. Блока. Русская поэзия Китая:* антология. Москва: Время, 2001: 223 – 224.
4. Андреева Ф.Л. *Лестница в облаках. Русская поэзия Китая*: антология. Москва: Время, 2001: 60.
5. Ходасевич В.Ф. *Гумилев и Блок. Николай Гумилев в воспоминаниях современников.* Available at: https://gumilev.ru/biography/72/
6. Анненский И.Ф. *Иннокентий Анненский о современном лиризме*. Available at: https://aldebaran.ru/author/annenskiyi_innokentiyi/kniga_o_sovremennom_lirizme/read/
7. Несмелов А.И. *Свою страну, страну судьбы лихой… Русская поэзия Китая*: антология. Москва: Время, 2001: 318 – 319.
8. Хадынская А.А. Утраченная Россиия Арсения Несмелова. *Север России: стратегии и перспективы развитии*: материалы III Всероссийской научно-практической конференции: в 3 т. Сургут: ИЦ СурГУ. 2017; Т. 1: 184 – 190.
9. Трусова И.С. *Арсений Несмелов: поэтическая биография.* Диссертация … кандидата филологических наук. Владивосток, 2000.
10. Ван Е. Символика образа крыльев в лирике Арсений Несмелова. Пушкинские чтения-2017. *Художественные стратегии классической и новой словесности: жанр, автор, текст*: материал XXII Международной научной конференции. Санкт-Петербург: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2017: 87 – 193.
11. Светлов Н.Ф. *За рубежом. Русская поэзия Китая*: антология. Москва: Время, 2001: 476.
12. Цуй Лу. *Харбинский миф в поэзии русской дальневосточной эмиграции*. Available at: http://journal-altspu.ru/wp-content/uploads/2018/12/a02.pdf
13. Щеголев Н.А. Достоевский. *Русская поэзия Китая*: антология. Москва: Время, 2001: 580 – 581.
14. Петерец Н.В. Доклад на организационном собрании «Круга поэтов»: Диао Шаохуа. Харбинская Чураевка. *Рубеж*. 2003; № 4: 219 – 229.
15. Петерец Н.В. *Россия. Русская поэзия Китая*: антология. Москва: Время, 2001: 425.

References

1. Zabiyako A.P., Zabiyako A.A., Zabiyako A.P., Levoshko S.S., Hisamutdinov A.A. *Russkij Harbin: opyt zhiznestroitel'stva v usloviyah dal'nevostochnogo frontira.* Blagoveschensk: Amurskij gosudarstvennyj universitet, 2008.
2. Zabiyako A.A., `Efendieva G.V. *Chetvert' veka bezhenskoj sud'by (hudozhestvennyj mir liriki russkogo Harbina)*: monografiya. Blagoveschensk: Amurskij gosudarstvennyj universitet, 2015.
3. Kamyshnyuk F.L. *Neizbyvnoj pamyati A. Bloka. Russkaya po`eziya Kitaya:* antologiya. Moskva: Vremya, 2001: 223 – 224.
4. Andreeva F.L. *Lestnica v oblakah. Russkaya po`eziya Kitaya*: antologiya. Moskva: Vremya, 2001: 60.
5. Hodasevich V.F. *Gumilev i Blok. Nikolaj Gumilev v vospominaniyah sovremennikov.* Available at: https://gumilev.ru/biography/72/
6. Annenskij I.F. *Innokentij Annenskij o sovremennom lirizme*. Available at: https://aldebaran.ru/author/annenskiyi_innokentiyi/kniga_o_sovremennom_lirizme/read/
7. Nesmelov A.I. *Svoyu stranu, stranu sud'by lihoj… Russkaya po`eziya Kitaya*: antologiya. Moskva: Vremya, 2001: 318 – 319.
8. Hadynskaya A.A. Utrachennaya Rossiiya Arseniya Nesmelova. *Sever Rossii: strategii i perspektivy razvitii*: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3 t. Surgut: IC SurGU. 2017; T. 1: 184 – 190.
9. Trusova I.S. *Arsenij Nesmelov: po`eticheskaya biografiya.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2000.
10. Van E. Simvolika obraza kryl'ev v lirike Arsenij Nesmelova. Pushkinskie chteniya-2017. *Hudozhestvennye strategii klassicheskoj i novoj slovesnosti: zhanr, avtor, tekst*: material XXII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: LGU imeni A.S. Pushkina, 2017: 87 – 193.
11. Svetlov N.F. *Za rubezhom. Russkaya po`eziya Kitaya*: antologiya. Moskva: Vremya, 2001: 476.
12. Cuj Lu. *Harbinskij mif v po`ezii russkoj dal'nevostochnoj `emigracii*. Available at: http://journal-altspu.ru/wp-content/uploads/2018/12/a02.pdf
13. Schegolev N.A. Dostoevskij. *Russkaya po`eziya Kitaya*: antologiya. Moskva: Vremya, 2001: 580 – 581.
14. Peterec N.V. Doklad na organizacionnom sobranii «Kruga po`etov»: Diao Shaohua. Harbinskaya Churaevka. *Rubezh*. 2003; № 4: 219 – 229.
15. Peterec N.V. *Rossiya. Russkaya po`eziya Kitaya*: antologiya. Moskva: Vremya, 2001: 425.

Статья поступила в редакцию 21.05.20

УДК 070 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00623

Jin Han, *postgraduate, Department of New Media and Communication Theory, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: jin.han2017@yandex.ru*

DIRECTIONS OF THE IMPACT OF NEW MEDIA ON THE SOCIALIZATION PROCESS OF ADOLESCENTS. The article discusses characteristics of new media in the development of information and communication technology and analyzes the needs of modern youth to use new media and the impact of the new communication environment on them. Research shows that in a digital society, new media penetrates into all areas of people's public life, provides a more open and extensive information platform, and has become the main way for teenagers to obtain information and the main space for their social interaction. The large amount of information provided by new media without age differences will not only greatly affect the perception and understanding of reality by young people, but also affect the design of young people's self-identity, mental health, social cognition, interpersonal relationships and social behavior.

Key words: **new media, adolescents, socialization, psychological well-being, social behavior, self-identification.**

Цзинь Хань*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: jin.han2017@yandex.ru*

НАПРАВЛЕНИЯ ВЛИЯНИЯ НОВЫХ МЕДИА НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются особенности и характеристики новых медиа в условиях развития информационно-коммуникационных технологий, обсуждаются потребности использования новых средств массовой коммуникации для современных подростков и влияние новой коммуникационной среды на них. Как показало исследование, в цифровом обществе новые медиа проникают во все сферы общественной жизни, предоставляют более открытую и обширную платформу для информации, также становятся основным социальным пространством для подростков. Большое количество информации, предоставляемой новыми медиа, не только сильно влияют на восприятие и понимание молодыми людьми реальности, но и воздействуют на конструкцию самоидентификации подростков, их психологическое благополучие, социальное познание, межличностное отношение и социальное поведение.

Ключевые слова: **новые медиа, подростки, социализация, психологическое благополучие, социальное поведение, самоидентификация.**

Благодаря появлению новых стандартов мобильной высокоскоростной передачи данных, внедрения сети Wi-Fi, использования спутников и волоконных линий, в современном обществе XXI в. изменяется образ жизни людей, модифицируются модели общения и способы получения знаний. Распространение новых технологий приводит к тому, что новые технические устройства и агенты – как цифровые, так и вполне материальные (те же гаджеты) – становятся субъектами взаимодействия: смартфоны, голосовые помощники, стационарные компьютеры, умные вещи, бытовые и промышленные роботы и т.д. [1, с. 25 – 45]. Вся социальная жизнь человека протекает с мобильными устройствами. В недавнем докладе Исследовательского центра Пью отметил, что 95% подростков в США в возрасте

от 13 до 17 лет имеют доступ к смартфону, а 45% говорят, что они в сети «почти постоянно» [2].

В процессе социализации подростков семья, общество, школа, средства массовой информации являются важными факторами влияния. СМИ, особенно новые медиа, играют важную роль в процессе социализации подрастающего поколения. В этом контексте в данной статье проанализированы статьи об исследовании воздействия новых медиа на подростков, чтобы обобщить направление влияния новых медиа на социализацию молодых людей в новой для них среде.

С социальной точки зрения социализация – это процесс, посредством которого общество превращает физического человека в социального, который может адаптироваться к определенной социальной культуре, участвовать в общественной жизни, играть определенные роли и применять разные модели поведения. С индивидуальной точки зрения социализация – это естественная личность в процессе контакта и взаимодействия с другими людьми в определенной социальной среде для постепенного понимания себя и превращения в квалифицированного члена общества. «Следовательно, социализация может рассматриваться как сочетание процессов становления индивида социальным существом и становления его индивидуальности» [3, с. 7 – 16]. Социализация подростков – это процесс, в котором подростки подвергаются социальному влиянию и ассимиляции через взаимодействие с обществом в определенной социальной и культурной среде, приспосабливаются к взрослому обществу и становятся социальными людьми, которые могут взять на себя определенную роль.

1. Новая медиасреда, созданная новыми технологиями

С конца 1990-х годов влияние Интернета на социализацию молодежи постепенно стало горячей точкой в области исследований социализации молодежи. Поскольку разработка новых медиатехнологий оказывает влияние на мышление, познание, выживание и жизнь людей, многие ученые связывают эту проблему с социальными изменениями и развитием Интернета. В том числе социализация подростков связана с плотной медиаэкосистемой, в которой присутствует смартфон.

Во-первых, новые медиатехнологии разрушают закрытую медиасреду и предоставляют более открытую и обширную информационную платформу, и мы можем получить доступ к более разнообразной информации. В отличие от традиционных (пресса, радио, телевидение), новые медиа (Интернет, цифровое спутниковое телевидение, социальные сети, мобильные приложения, электронные книги, виртуальные музеи) приобретают новые характеристики:

– интерактивность. Возникновение в поле журналистики режима интеракции с аудиторией в эпоху Интернета и новых медиа, позволяющих выстраивать не просто диалог, а диалог непрерывный и равный между людьми [4];

– децентрализация. Новые медиа раздвигают границы между традиционными СМИ, модель коммуникации с «один – одному» превратилась в «многие – многим», аудитория не только «получатель» медиапродукта, но и активный «производитель». Пространственное расстояние между людьми внезапно сократилось, и весь мир сжимается;

– индивидуализация. Базируясь на техносфере Интернета, новые медиа предоставляет пользователям различные индивидуальные потребности по анализу поведения пользователей (в том числе в зависимости от привычек, предпочтений и характера использования). Кроме того, аудитория может свободно искать, выбирать и публиковать информацию, создавать «мы – медиа».

Во-вторых, виртуальная среда, созданная телевидением, Интернетом и мобильным телефоном, стала одной из наиболее важных сред жизни, общения и обучения для подростков. Она является основным социальным пространством для подростков, так же важна, как и реальная среда, и даже превосходит ее.

По данным опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), 98% подростков пользуются Интернетом ежедневно. ВКонтакте, like. video, Tiktok – основные ресурсы, где подростки делятся контентом и создают его сами [5]. Сайт YouTube практически заменил другие платформы для поиска и потребления контента, они предпочитают узнавать новости и смотреть развлекательные передачи на этом видеохостинге. Что касается привычек использования новых медиа современной молодежью, в исследовании о цифровой жизни подростков отмечают, что мобильные устройства проникают в каждые стороны их жизни, особенно в развлечения, обучение и общение [6]. В качестве функции средств массовой информации Интернет может предоставить подросткам информацию, общение и новости, необходимые для процесса их социализации.

В-третьих, с развитием технологий использование медиа людьми больше не ограничивается чатом и взаимодействием. Покупки в Интернете, доставка на дом, услуги такси и другие службы спасения жизни принесли удобство в жизнь людей. Зависимость людей от СМИ также растет. Новые медиа все чаще проникают во все сферы общественной жизни: выражение мнений, получение информации, развлечение и отдых, деловые операции, вся общественная жизнь пронизана новыми медиа, и все люди являются «людьми медиатизации» под влиянием медиа.

2. Использование и потребности СМИ подростками

Психологические потребности подростков в использовании средств массовой информации также являются потребностями процесса их социализации. Э. Кац рассматривает средства массовой информации как средство, с помощью которого люди могут контактировать (или не связываться) с другими, и считает, что средства массовой информации могут удовлетворить пять основных потребностей аудитории, а именно: когнитивные потребности (доступ к информации, знаниям и пониманию), эмоциональные потребности (эмоциональные, приятные или эстетические переживания), сочетание познавательных и эмоциональных потребностей (укрепление доверия, уверенности, солидности и статуса), потребности в социальной интеграции (укрепление контакта с семьей, друзьями и т.д.), необходимость снятия напряжения (избегать и отвлекать внимание) [7, с. 164 – 181]. Исследования потребностей аудитории социальных сетей можно разделить на 1) времяпрепровождение, 2) привязанность к сообществу, 3) моду и самоактуализацию, 4) общение и 5) получение социальной информации [8, с. 350 – 361].

Жизнь подростков в основном в школах и семьях, поэтому использование средств массовой информации для них стало важным способом понимания и общения с обществом. А среда, созданная СМИ, не полностью соответствует объективной реальной среде, и она неизбежно отфильтрует реальную среду, поэтому социальная среда, предоставляемая новыми средствами массовой информации, также сильно влияет на восприятие реальности молодыми людьми.

3. Влияние на психическое здоровье и социальную активность подрастающего поколения

Социализация является процессом получения человеческим индивидом навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе. В отличие от других живых существ, чьё поведение обусловлено биологически, человек как существо биосоциальное нуждается в процессе социализации. Первоначально социализация индивида обычно происходит в семье, а уже потом вне её. В этом процессе социальная культура может накапливаться и расширяться, социальная структура поддерживаться и развиваться, а личность человека – совершенствоваться.

Самоидентификация тинейджеров в новой коммуникационной среде и проблемы, выявленные в процессе использования новых медиа, являются предметом исследований, связанных с подростками. Для большинства подростков онлайн-жизнь так же реальна, как и офлайн-жизнь, а Интернет – это место, где они могут установить свою идентичность [9, с. 302 – 319]. Моника Андерсон и Цзинцзин Цзян провели исследование поведения и привычки 743 американских подростков в социальных сетях и обнаружили, что онлайн-группы и форумы являются пространством, где подрастающее поколение встречает новых друзьях и получает поддержку, чтобы справиться с трудными временами [10]. Отчет, опубликованный «Здравым смыслом», показывает, что большинство подростков подчеркивают положительное влияние социальных сетей: 29% подростков считают, что использование социальных сетей заставляет их чувствовать себя неодинокими. 18% подростков считают, что они используют социальные сети, чтобы чувствовать себя лучше. 16% подростков полагают, что социальные сети могут быть декомпрессированы [11]. Исследование привычек и опыта соцсетей также показывает, что социальные сети заставляют подростков чувствовать себя включенными, а не исключенными (71% против 25%), скорее уверенными, чем неуверенными (69% против 26%), аутентичными, а не поддельными (64% против 33%) и исходящими, а не зарезервированными (61% против 34%) [2]. Однако молодые люди значительно чаще испытывают давление, чтобы изобразить «лучшую жизнь» в социальных сетях [12], они часто сравнивают себя с другими, которых видят в социальных сетях, и стараются, чтобы их жизнь выглядела лучше в этой сфере общения. Благодаря отложенности и опосредованности сетевое общение позволяет людям избирательно представлять позитивное «я», но это также может побудить людей чрезмерно увлекаться приукрашиванием имиджа.

Большой объем информации, предоставляемой через Интернет, стирает грань между взрослыми и подростками, что может привести к преждевременной взрослой жизни последних. Подростки узнают о мире взрослых через Интернет и начинают намеренно или непреднамеренно имитировать поведение, языки, интересы, увлечения, одежду и развлечения взрослых. Они преждевременно получают доступ к большому количеству информации, что может вызвать быстрый рост их психологического возраста.

Технический прогресс в области коммуникации почти всегда имеет как положительные, так и отрицательные последствия, негативное влияние новых медиа вызывает обеспокоенность общества и родителей. В частности, подростки относятся к группе высокого риска в плане зависимости от смартфонов, и их психологическое благополучие также уязвимо для вредного влияния Интернета. Подростки, как цифровые аборигены, выражают свои мысли в онлайн-пространстве, стараются не отставать от моды, используют разные виды приложений и ищут эмоциональных связей и поддержку. Они хороши в многозадачности и стремятся к мгновенным реакциям и обратной связи, а когда эти отличительные черты сочетаются с незрелым контролем, они подвергаются высокому риску аддикции от смартфона. Использование смартфона не только доставляет удовольствие и уменьшает чувство боли и стресса, но также приводит к неспособности контролировать степень использования [13, с. 411 – 420]. Многие исследования показывают, что продолжительное использование смартфона может привести к зависимости от него, и быстрое распространение смартфонов снизило психическое здоровье подрастающего поколения [14, с. 393 – 403; 15; с. 288 – 302; 16, с. 1 – 15]. В связи с этим психологический статус подростков привлекает внимание специалистов, ученых и научно-исследовательских учреждений, некоторые из этих исследований связывают частоту использования новых медиа со слабым психическим здоровьем [17, с. 437 – 441; 18, с. 346 – 354; 19, с. 203 – 211; 20, с. 661 – 666]. У подростков, проводящих больше времени в новых медиа, вклю-

чая электронные устройства, такие как социальные сети и смартфоны, чаще возникают психологические проблемы.

Среда цифровой информации оказывает влияние не только на психологическое благополучие подростков, но и на их социальное познание, межличностное отношение и социальное поведение. Новые медиаплатформы могут привести к тому, что молодые люди будут нечувствительны к девиантному и делинквентному поведению в реальности, а также развитию деструктивной идентичности в подростковом возрасте. Твенге Дж.М., Мартин Г.Н.И., Кэмпбелл У.К. обнаруживают, что в период с 2010 по 2015 годы среди подростков увеличились симптомы депрессии, суицидальное поведение и показатели самоубийств, особенно среди девушек [21, с. 3 – 17]. Наряду с этим появилась проблема замедления социализации подростков, которые все чаще не могут адаптироваться к реальной жизни из-за привыкания к игре и виртуальным мирам. Кроме того, увеличение числа случаев насилия также считается причиной распространения новых медиа.

Таким образом, отношения между подрастающим поколением и новыми медиа очень сложны, новые медиа позволяют подросткам сталкиваться с большим разнообразием контента и обеспечивают компенсацию за отсутствие поддержки в реальной жизни. Новая медиасреда превратила весь мир в глобальную «деревню». Медиатизация стала тенденцией в нашем обществе, а информация – более разнообразной. Психологические потребности молодых людей в использовании средств массовой информации также являются социальными потребностями в процессе их роста и должны привлекать внимание. Новые медиа предоставляют молодым людям более широкую социальную платформу, усиливают их социальное взаимодействие в Интернете, но могут ослабить их реальные коммуникативные навыки, ускорить их психологическое развитие.

Стоит отметить, что хотя Интернет проникает во все аспекты общественной жизни, телевидение все еще является медиа с самым высоким уровнем проникновения, и его влияние на социализацию подростков нельзя игнорировать. Поэтому, обращая внимание на Интернет, многие исследователи все еще анализируют связь между телевидением и социализацией. Кроме того, большинство исследований указывают на влияние средств массовой информации на социализацию молодых людей, но им не хватает анализа психологии роста молодых людей и того, как молодые люди обрабатывают информацию, которую они получают. Последующие изучения воздействия медиа на подрастающее поколение могут расширить исследования когнитивного механизма подростков.

Библиографический список

1. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. Новые медиа и «умные вещи»: как новые технологии актуализируют различие между общением и коммуникацией? *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2019; № 1: 25 – 45.
2. *Pew Research Center, May 2018, "Teens, Social Media & Technology 2018".* Available at: https://www.pewinternet.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/PI_2018.05.31_TeensTech_FINAL.pdf
3. Мудрик А.В. Человек в процессе социализации: три ипостаси. *Вестник ПСТГУ.* Серия 4: Педагогика. Психология. 2009; № 14: 7 – 16.
4. Михайловна Л.В. *Новые медиа и власть*. Available at: http://jarki.ru/wpress/2012/11/11/3138/
5. *Интернет в России*. Москва: Типография «Форвард Принт», 2019.
6. *Digital children in China Whitepaper: Turning invisible power into visible brand growth.* Wavemaker. Available at: https://www.useit.com.cn/forum.php?mod=viewthread&tid=22262
7. Katz E., Gurevitch M., Haas H. On the use of the mass media for important things. *American Sociological Review*. 1973; № 38 (2): 164 – 181.
8. Anabel Quan-Haase, Alyson L. Young. Uses and Gratifications of Social Media: A Comparison of Facebook and Instant Messaging. *Bulletin of Science Technology & Society*. 2010; Vol. 30, № 5: 350 – 361.
9. Gill Valentine & Sarah L. Holloway. Cyberkids? Exploring children's identities and social networks in on-line and off-line worlds. *Annals of the Association of American Geographers.* 2002; № 92 (2): 302 – 319.
10. *Pew Research Center, November 2018, "Teens' Social Media Habits and Experiences".* Available at: https://www.pewinternet.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/11/PI_2018.11.28_teens-social-media_FINAL2.pdf
11. Rideout V., and Robb M.B. *Social media, social life: Teens reveal their experiences*. San Francisco, CA: Common Sense Media, 2018. Available at: https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/2018_cs_socialmediasociallife_executivesummary-final-release_3_lowres.pdf
12. *Connected Kids 2019 Report. Mediacom.* Available at: https://groupmp15170118135410.blob.core.windows.net/cmscontent/2019/10/Connected-Kids-Report-2019-V2_compressed.pdf
13. Van Deursen A.J., Bolle C.L., Hegner S.M. et al. Modelling habitual and addictive smartphone behaviour: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior.* 2015; № 45: 411 – 420.
14. SándorCsibi Mark D. Griffiths, Brian Cook, ZsoltDemetrovics Attila Szabo. The Psychometric Properties of the Smartphone Application-Based Addiction Scale (SABAS). *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2018; № 16 (2): 393 – 403.
15. Lee J., Sung M.-J., Song S.-H., Lee Y.-M., Lee J.-J., Cho S.-M., Shin Y.-M. Psychological Factors Associated With Smartphone Addiction in South Korean Adolescents. *The Journal of Early Adolescence.* 2018; № 38 (3): 288 – 302.
16. Cha S.-S. & Seo B.-K. Smartphone use and smartphone addiction in middle school students in Korea: Prevalence, social networking service, and game use. *Health psychology open*. 2018: 1 – 15.
17. Augner C. & Hacker G.W. Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults. *International Journal of Public Health*. 2012; № 57: 437 – 441.
18. Huang, C. Time spent on social network sites and psychological wellbeing: A metaanalysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking.* 2017; № 20 (6): 346 – 354.
19. Shakya H.B. & Christakis N.A. Association of Facebook use with compromised wellbeing: A longitudinal study. *American Journal of Epidemiology.* 2017; № 185 (3): 203 – 211.
20. Tromholt M. The Facebook experiment: Quitting Facebook leads to higher levels of wellbeing. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking.* 2016; № 19: 661 – 666.
21. Twenge J.M., Joiner T.E., Rogers M.L. & Martin G.N. Increases in Depressive Symptoms, Suicide-Related Outcomes, and Suicide Rates Among U.S. Adolescents After 2010 and Links to Increased New Media Screen Time. *Clinical Psychological Science*. 2018; № 6 (1): 3 – 17.

References

1. Rezaev A.V., Tregubova N.D. Novye media i «umnye veschi»: kak novye tehnologii aktualiziruyut razlichie mezhdu obscheniem i kommunikaciej? *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2019; № 1: 25 – 45.
2. *Pew Research Center, May 2018, "Teens, Social Media & Technology 2018".* Available at: https://www.pewinternet.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/PI_2018.05.31_TeensTech_FINAL.pdf
3. Mudrik A.V. Chelovek v processe socializacii: tri ipostasi. *Vestnik PSTGU.* Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2009; № 14: 7 – 16.
4. Mihajlovna L.V. *Novye media i vlast'*. Available at: http://jarki.ru/wpress/2012/11/11/3138/
5. *Internet v Rossii.* Moskva: Tipografiya «Forvard Print», 2019.
6. *Digital children in China Whitepaper: Turning invisible power into visible brand growth.* Wavemaker. Available at: https://www.useit.com.cn/forum.php?mod=viewthread&tid=22262
7. Katz E., Gurevitch M., Haas H. On the use of the mass media for important things. *American Sociological Review*. 1973; № 38 (2): 164 – 181.
8. Anabel Quan-Haase, Alyson L. Young. Uses and Gratifications of Social Media: A Comparison of Facebook and Instant Messaging. *Bulletin of Science Technology & Society*. 2010; Vol. 30, № 5: 350 – 361.
9. Gill Valentine & Sarah L. Holloway. Cyberkids? Exploring children's identities and social networks in on-line and off-line worlds. *Annals of the Association of American Geographers.* 2002; № 92 (2): 302 – 319.
10. *Pew Research Center, November 2018, "Teens' Social Media Habits and Experiences".* Available at: https://www.pewinternet.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/11/PI_2018.11.28_teens-social-media_FINAL2.pdf
11. Rideout V., and Robb M.B. *Social media, social life: Teens reveal their experiences*. San Francisco, CA: Common Sense Media, 2018. Available at: https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/2018_cs_socialmediasociallife_executivesummary-final-release_3_lowres.pdf
12. *Connected Kids 2019 Report. Mediacom.* Available at: https://groupmp15170118135410.blob.core.windows.net/cmscontent/2019/10/Connected-Kids-Report-2019-V2_compressed.pdf
13. Van Deursen A.J., Bolle C.L., Hegner S.M. et al. Modelling habitual and addictive smartphone behaviour: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior.* 2015; № 45: 411 – 420.
14. SándorCsibi Mark D. Griffiths, Brian Cook, ZsoltDemetrovics Attila Szabo. The Psychometric Properties of the Smartphone Application-Based Addiction Scale (SABAS). *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2018; № 16 (2): 393 – 403.
15. Lee J., Sung M.-J., Song S.-H., Lee Y.-M., Lee J.-J., Cho S.-M., Shin Y.-M. Psychological Factors Associated With Smartphone Addiction in South Korean Adolescents. *The Journal of Early Adolescence.* 2018; № 38 (3): 288 – 302.
16. Cha S.-S. & Seo B.-K. Smartphone use and smartphone addiction in middle school students in Korea: Prevalence, social networking service, and game use. *Health psychology open*. 2018: 1 – 15.

17. Augner C. & Hacker G.W. Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults. *International Journal of Public Health*. 2012; № 57: 437 – 441.
18. Huang, C. Time spent on social network sites and psychological wellbeing: A metaanalysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2017; № 20 (6): 346 – 354.
19. Shakya H.B. & Christakis N.A. Association of Facebook use with compromised wellbeing: A longitudinal study. *American Journal of Epidemiology*. 2017; № 185 (3): 203 – 211.
20. Tromholt M. The Facebook experiment: Quitting Facebook leads to higher levels of wellbeing. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016; № 19: 661 – 666.
21. Twenge J.M., Joiner T.E., Rogers M.L. & Martin G.N. Increases in Depressive Symptoms, Suicide-Related Outcomes, and Suicide Rates Among U.S. Adolescents After 2010 and Links to Increased New Media Screen Time. *Clinical Psychological Science*. 2018; № 6 (1): 3 – 17.

Статья поступила в редакцию 20.05.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00624

Shor G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ural State Forest Engineering University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: gala.shor@mail.ru*
Anastas E.S., *postgraduate, Ural State Forest Engineering University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: elenasergevna@bk.ru*
Khokhlov A.I., *postgraduate, Ural State Forest Engineering University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: khantonig@gmail.com*

CLASSIFICATION OF TERMINOLOGY IN THE ROAD CONSTRUCTION INDUSTRY RELATED TO CONSTRUCTION OF PAVEMENT. In the article the researcher considers classification of terminology in the road construction industry, which is proposed in the analysis and selection of terms used in the construction of pavement. It focuses on the principle of a logical-conceptual system and systematization. Guided by these concepts, the general technical (general scientific) and professional (special) terms are selected. The logical terminology groups, in turn, are distinguished from professionalism. Approaches to the classification of terms are considered in the article, the principles of a logical-conceptual system and systematization are used, which subsequently made it possible to identify the regularity, connection and relation of the term to a particular subclass in the field of road construction. The novelty of the study consists of the analysis of terminology and the development of a classification of terms related to the construction of pavements.

Key words: **terminology, system of terminology, road construction industry, classification, construction of pavement.**

Г.А. Шор, *канд. филол. наук, доц., Уральский государственный лесотехнический университет, г. Екатеринбург, E-mail: gala.shor@mail.ru*
Е.С. Анастас, *аспирант, Уральский государственный лесотехнический университет, г. Екатеринбург, E-mail: elenasergevna@bk.ru*
А.И. Хохлов, *аспирант, Уральский государственный лесотехнический университет, г. Екатеринбург, E-mail: khantonig@gmail.com*

КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ В ДОРОЖНО-СТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ, ОТНОСЯЩЕЙСЯ К УСТРОЙСТВУ ДОРОЖНЫХ ОДЕЖД

В статье рассматривается вопрос классификации терминологии в дорожно-строительной отрасли, которая была предложена в ходе анализа и отбора терминов, используемых при устройстве дорожной одежды. Упор сделан на принцип логико-понятийной системы и систематизации. Руководствуясь данными понятиями, выделены общетехнические (общенаучные) и профессиональные (специальные) термины. В свою очередь, из профессионализмов были выделены логические группы терминологии. Актуальностью данного исследования является анализ подходов к классификации терминов, использование принципов логико-понятийной системы и систематизации, что в последующем позволило выявить закономерность, связь и отношение термина к тому или иному подклассу в области дорожного строительства. Новизна исследования заключается в проведении анализа терминологии и разработке классификации терминов, относящихся к устройству дорожных одежд.

Ключевые слова: **терминология, терминосистема, дорожно-строительная отрасль, классификация, устройство дорожных одежд.**

В настоящее время наблюдается быстрорастущий поток научно-технической информации, в том числе и на иностранном языке. Современный технический иностранный язык характеризуется обилием понятий в различных областях науки и техники, а также активно входит в области дорожного строительства.

В большинстве своем научно-технический стиль отличается нейтральным способом изложения материала и своей логической последовательностью. В оригинале автор всегда стремится к однозначности определений и данных.

Следовательно, проблематичным становится профессиональный обмен опытом и информацией, получение данных из зарубежных источников, так как основной лексической единицей в представлении информации является термин.

Существует достаточно много определений термина, однако общей и четкой формулировки в настоящее время нет.

А.А. Реформатский дает в своих трудах следующее определение: «Это слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и называние вещей. Это необходимо в науке, технике, политике и дипломатии. Термины существуют не просто в языке, а в составе определенной терминологии» [1, с. 61 – 62]. Д.С. Лотте, в свою очередь, обращал внимание на то, что «любой научно-технический термин в противовес обычному слову (или словосочетанию) должен иметь ограниченное, твердо фиксированное содержание» [2, с. 18].

По мнению И.В. Арнольд, «термин – это слово или словосочетание, которое обозначает понятие специальной области знаний, производства или культуры и обслуживающее коммуникативные потребности в этой сфере человеческой деятельности» [3, с. 85].

С.В. Гринёв-Гриневич принимает точку зрения советского лингвиста О.С. Ахмановой, в том, что «основной состав терминологического списка для европейских языков вполне может быть исчерпан существительными» [4, с. 11]. Такого мнения придерживается большое количество специалистов-терминоведов.

С.В. Гринёв-Гриневич также упоминает о существование «отличного мнения», которое предполагает использование различных частей речи в качестве терминов, таких как наречие, прилагательное и глаголы, но считает, что с ним нельзя согласиться. Тем самым предлагает свое видение термина, как «номинативной лексической единицы, принимаемой для точного именования понятий» [5, с. 29 – 30].

В научно-технической литературе слово, которое кажется хорошо знакомым, может быть термином. Так, если в дорожном строительстве англ. *reference* имеет такое значение, как ‘репер’: «исходная высотная точка, имеющая абсолютную или относительную отметку при изысканиях» [6], то, например, в программировании будет иметь значение ‘ссылка’: «объект, указывающий на определенные данные» [7]. Однако в других технических текстах может трактоваться как справка, рекомендация и так далее. В таком случае особенность будет заключаться в том, что переводящий должен понять, о чем идет речь, даже больше на интуитивном уровне, хорошо знать тематику.

Также распространено свойство синонимии терминов, то есть полное или частичное совпадение языковых выражений: англ. *lane-track* – ‘полоса’, англ. *motorway-expressway-freeway* – ‘скоростная дорога’. Однако при описании конкретной предметной ситуации в дорожном строительстве термины не допускают неверного их толкования.

При рассмотрении данной темы также стоит ввести такое понятие, как терминосистемы – «это упорядоченные системы понятий и определений в конкретной специальной области» [8]. Считается, что термин является неким элементом терминосистемы и не может существовать отдельно.

При систематизировании терминов и терминосистем один из важных принципов– принцип классификации. Классификация – группировка разных понятий в определенной области по различным признакам. Согласно различным классификациям термины подразделяются на общенаучные и общетехнические, межотраслевые, специальные и т.д.

Принципов, по которым проводится разделение разнообразных понятий, большое количество, но стоит остановиться на нескольких, по нашему мнению, наиболее приемлемых для данной области.

Первый принцип, на который хотелось бы обратить внимание, – систематизация. Такой подход в своих трудах выделял С.В. Гринёв-Гриневич: «Систематизация является единственным верным путем выделения терминов определенной понятийной области, гарантирующим наличие всех важных терминов. Она дает возможность определить степень охвата и отражение отдельных тематических подразделов специальной лексики данной области» [9, с. 96].

Второй принцип заключается в логико-понятийном анализе. А.С. Герд писал, что в его основе лежит «моделирование логико-понятийной системы изу-

чаемой отрасли знания, при которой накопление массива терминов в выборке и соотнесение их с логико-понятийной системой идут параллельно» [10].

Большое количество накопившейся информации по терминологии в дорожно-строительной сфере, а именно в части устройства дорожных одежд, обусловливает потребность в классификации данных терминов.

Рассматриваемая терминология всегда включает в себя общую лексику, научные термины (общетехнические, термины смежных отраслей), которые выражают понятия науки и техники в целом, а также профессиональные (специальные) термины, которые используются только в отрасли дорожного строительства.

Исходя из этого, можно классифицировать терминологию, относящуюся к дорожному строительству, а в частности к устройству дорожной одежды, на две основных группы, представленные на рис. 1.

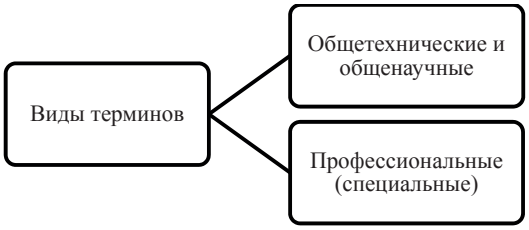


Рис. 1. Классификация англоязычных терминов

Общетехнические и общенаучные термины – это термины, которые используются в любой научной сфере деятельности. Важно отметить, что они входят в состав универсальных средств представления информации, но, с другой стороны, предполагают конкретизацию в отдельных областях знания. Тем самым можно представить их классификацию по логической категории [11]:

1. Предметы: method – метод; term – термин; argument – аргумент; topicality – актуальность; database – база данных; unit – единица измерения; project – проект.

2. Процессы и явления: research – исследование; calculation – вычисление; analysis – анализ; assumption assumption – предположение; prognostication – пронозирование.

3. Признаки и свойства: parameter – параметр; thermal capacity – теплоемкость; endurance – износостойкость; suitability – пригодность; manufacturability – технологичность.

Профессиональные (специальные) термины в подавляющем большинстве случаев используются в научно-технической литературе (при изучении, описании и пр.) по устройству дорожных одежд [12]: pavement (road surface dressing) – дорожная одежда; road foundation – дорожное основание; asphalt pavement – асфальтобетонное покрытие.

На основе изученного материала предлагается более подробно рассмотреть профессионализмы и предложить отдельную классификацию по логическим категориям, относящуюся к устройству дорожных одежд, представленную на рис. 2.

1. Материалы, применяемые при устройстве дорожных одежд:

1) грунты, каменные материалы: macadam – щебень; crushed limestone – известняковый щебень; graded aggregate – материал с подобранным гранулометрическим составом; stone sand mixture – щебеночно-песчаная смесь; sand – песок (строительный);

2) асфальтобетонные и цементобетонные смеси: asphalt concrete (bituminous concrete) – асфальтобетон (смесь); hot-mix asphalt – асфальтобетонная смесь горячая; cold-mix asphalt – асфальтобетонная смесь холодная; reinforced concrete – железобетон; lean concrete – тощий бетон;

3) добавки и поверхностно-активные вещества (ПАВ): bitumen – битум; additive – добавка; surfactant – поверхностноактивные вещества (ПАВ); polymer asphalt–полимер-битумное вяжущее; bitumen emulsion – эмульсия битумная.

2. Машины для устройства дорожных одежд: roller – каток дорожный; paver – асфальтоукладчик; transit bitumen carrier – автомобильный битумовоз; dump truck dumper trick – самосвал; transit mix truck – автомобиль-бетоносмеситель; bitumen spraying machine – автогудронатор; concrete placing machine – бетоноукладочная машина (бетонораспределитель).

3. Процессы и технология: compaction – уплотнение; rolling – укатка; tack coat – подгрунтовка; planing – профилирование; blinding (choking) – расклинцовка; allotment of materials (distribution of materials) – распределение материалов; master machine (main machine) – ведущая машина; pour (work zone) – захватка.

4. Организация дорожно-строительных работ: schedule graph – график календарный (линейный); hourly chart – график почасовой; team pool payment system – бригадный подряд; customer – заказчик.

5. Вспомогательные работы при устройстве дорожных одежд: road facilities – дорожные (инженерные) устройства; safety fence – ограждение дорожное; loading and unloading (handling operations) – разгрузочные работы; excess right-of-way – полоса отвода временная, на период строительства; cleanup activities – подготовительные работы.

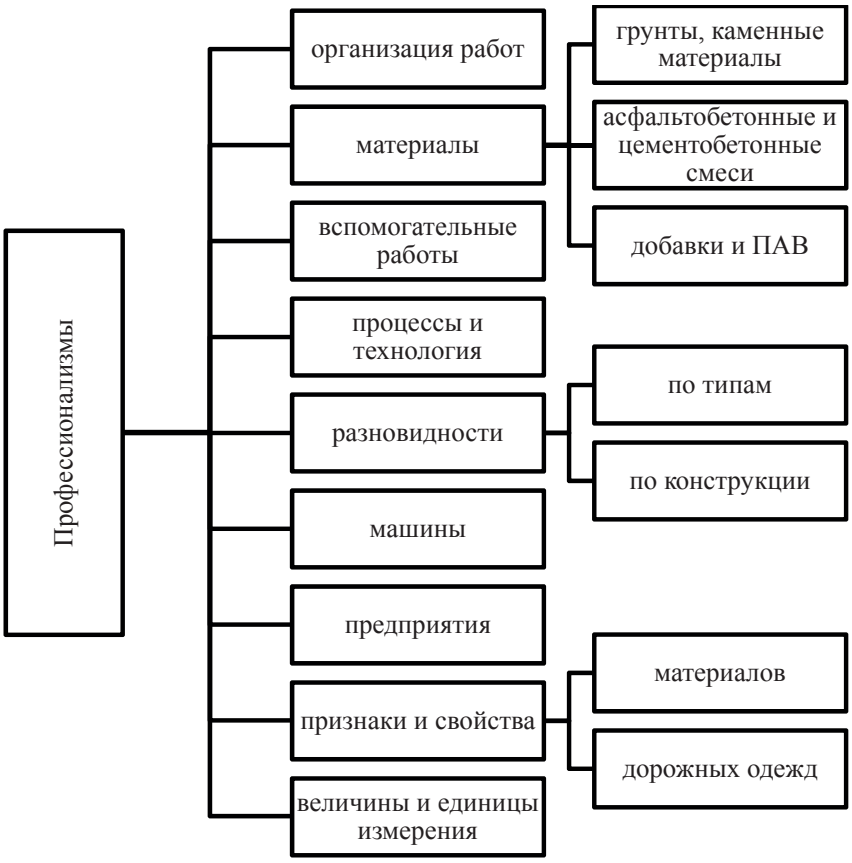


Рис. 2. Классификация терминов, используемых при устройстве дорожных одежд

6. Дорожно-строительные предприятия: coating (asphalt) plant – асфальтобетонный завод; cement mill (cement factory, cement plant) – цементный завод; bitumen store – битумохранилище; production plant – база производственная.

7. Разновидности дорожных одежд:

1) по типам: flexible pavement – дорожная одежда нежесткого типа; rigid pavement -дорожная одежда жесткого типа;

2) по конструкции: wearing course – слой износа (верхний слой); base course (binder course) – нижний слой покрытия; road base (base of road) – верхний слой основания; dry bound macadam – слой щебня по способу заклинки; joint reinforced concrete pavement – покрытие цементобетонное армированное со швами; continuously reinforced concrete pavement – покрытие цементобетонное непрерывно армированное; prefabricated road pavement – покрытие дорожное сборное.

8. Признаки и свойства:

1) материалов: viscosity – вязкость; absorption of water – водопоглощение; aggregate size – фракция минерального материала; void ratio – коэффициент пористости; aging – старение;

2) дорожной одежды: strain (deformation) – деформация; elastic deformation (resilience) – деформация упругая; plastic deformation – деформация пластическая; tolerance (margin of error) – допуск; safety factor (safety margin, strength margin) – запас прочности; load carrying ability (bearing capacity, bearing resistance) – несущая способность; resilent modulus (elastic modulus) – модуль упругости (дорожной одежды); thickness of course (layer thickness) – толщина слоя; elastic deflection (rebound deflection, transverse elasticity) – прогиб упругий.

9. Величины и единицы измерения: m^3 – метр кубический ($м^3$); ton (t) – тонна (т); kilometre (km) – километр (км); mile – миля; machine hour – машино-час (маш/ч).

Острой проблемой достижения лаконичности и логичности в обмене информацией является правильная передача содержания термина английского языка. Из этого следует необходимость исследования терминосистем в дорожно-строительной области.

Предложенная классификация, относящаяся к устройству дорожной одежды, может создать основу для дальнейшего ее использования в качестве англо-русского специализированного словаря, что позволит более точно и правильно употребить тот или иной термин.

Обобщая вышесказанное, можно предположить, что данная работа наглядно демонстрирует возможность использования логико-понятийной системы и систематизации, что способствует выявлению закономерностей, связей и отношения термина к тому или иному подклассу в области дорожного строительства.

Библиографический список

1. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Под редакцией В.В. Виноградова. Москва: Аспект Пресс, 1996.
2. Лотте Д.С. *Основы построения научно-технической терминологии*. Москва: Академия наук СССР, 1961.
3. Арнольд И.В. *Основы научных исследований в лингвистике*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1991.
4. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1969.
5. Гринёв-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Под редакцией А.Б. Васильева. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
6. *Справочник дорожной терминологии*. Available at: https://belgidrosila.ru/enciklopediya/spravochnik-dorozhnoj-terminologii.html
7. *Википедия – свободная энциклопедия*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
8. *Справочник технического переводчика*. Available at: https:// technical_translator_dictionary.academic.ru/238819/
9. Гринев-Гриневич С.В. *Введение в терминографию: как просто и легко составить словарь*. Москва: ЛИБРОКОМ, 2009.
10. Герд А.С. *Основы научно-технической лексикографии (как работать над терминологическим словарем)*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1986.
11. *Английские существительные на тему «Наука»*. Available at: https://langformula.ru/voc3000/nouns-skience/
12. *Словарь основных терминов, необходимых при проектировании, строительстве и эксплуатации автомобильных дорог*. Available at: https://files.stroyinf.ru/Data1/55/55163

References

1. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Pod redakciej V.V. Vinogradova. Moskva: Aspekt Press, 1996.
2. Lotte D.S. *Osnovy postroeniya nauchno-tehnicheskoj terminologii*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1961.
3. Arnol'd I.V. *Osnovy nauchnyh issledovanij v lingvistike*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
4. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 1969.
5. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Pod redakciej A.B. Vasil'eva. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
6. *Spravochnik dorozhnoj terminologii*. Available at: https://belgidrosila.ru/enciklopediya/spravochnik-dorozhnoj-terminologii.html
7. *Vikipediya – svobodnaya `enciklopediya*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
8. *Spravochnik tehnicheskogo perevodchika*. Available at: https:// technical_translator_dictionary.academic.ru/238819/
9. Grinev-Grinevich S.V. *Vvedenie v terminografiyu: kak prosto i legko sostavit' slovar'*. Moskva: LIBROKOM, 2009.
10. Gerd A.S. *Osnovy nauchno-tehnicheskoj leksikografii (kak rabotat' nad terminologicheskim slovarem)*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1986.
11. *Anglijskie suschestvitel'nye na temu «Nauka»*. Available at: https://langformula.ru/voc3000/nouns-skience/
12. *Slovar' osnovnyh terminov, neobhodimyh pri proektirovanii, stroitel'stve i `ekspluatacii avtomobil'nyh dorog*. Available at: https://files.stroyinf.ru/Data1/55/55163/

Статья поступила в редакцию 15.05.20

УДК 81'373 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00625

Yakimov P.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg Theological Seminary (Orenburg, Russia), E-mail: pyakimov@mail.ru*

FEATURES OF FUNCTIONING OF THE LEXEME *ИКОНА* (ICON) IN POETRY OF THE SILVER AGE. The objective of the article is to analyze the functional and semantic features of the lexeme *икона* in the poetic texts of the Silver Age. The author refers to texts of A.A. Akhmatova, K.S. Balmont, A.A. Blok, V.Ya. Bryusov, M. Voloshin, Z. Gippius, S.M. Gorodetsky, M.A. Zenkevich, O.J. Mandelstam, D.S. Merezhkovsky, V.I. Narbut, I. Severyanin, F.K. Sologub, M.I. Tsvetaeva. The study uses general linguistic and stylistic methods. The analysis of poetic texts shows that the lexeme *икона* can realize a nominative meaning, can be semantically and aesthetically complicated, and also function figuratively (for example, realizing a metaphorical meaning). Semantic and aesthetic complication, as a rule, is caused by the aesthetic tasks of the authors. The most common way to complicate the lexeme *икона* in Silver Age poetry is to increment a temporal or spatial seme in a nuclear meaning, so the icon becomes a specific reference point in space and time.

Key words: **Silver Age poetry, lexeme *икона* (icon), nominative meaning, semantic and aesthetic complication of meaning, figurative functioning.**

П.А. Якимов*, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет Оренбургской духовной семинарии, г. Оренбург, E-mail: pyakimov@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСЕМЫ *ИКОНА* В ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Цель данной статьи – проанализировать функционально-семантические особенности лексемы *икона* в поэтических текстах Серебряного века. Автор обращается к тестам А.А. Ахматовой, К.С. Бальмонта, А.А. Блока, В.Я. Брюсова, М. Волошина, З. Гиппиус, С.М. Городецкого, М.А. Зенкевича, О.Я. Мандельштама, Д.С. Мережковского, В.И. Нарбута. И. Северянина, Ф.К. Сологуба, М.И. Цветаевой. В исследовании использованы общелингвистические и стилистические методы. Анализ поэтических текстов показал, что данная лексема может реализовать номинативное значение, может

семантически и эстетически осложняться, а также образно функционировать (например, реализуя метафорическое значение). Семантическое и эстетическое осложнение, как правило, вызвано эстетическими задачами авторов. Наиболее распространенным способом осложнения лексемы *икона* в поэзии Серебряного века становится приращение временной или пространственной семы к ядерному значению, так икона становится определенной точкой отсчета.

Ключевые слова: **поэзия Серебряного века, лексема, икона, номинативное значение, осложненное значение, образное функционирование.**

В последние десятилетия появилось множество исследований, в которых анализируются особенности функционирования лексем, относящихся к области религии, в текстах разных стилей и жанров в целом и в поэзии в частности [1 – 10]. Однако в современной лингвистике нет единого подхода к анализу лексики названной тематической группы в поэтическом тексте. Нами поставлена цель: используя общелингвистические и стилистические методы, определить функционально-семантические особенности лексемы *икона*, функционирующей в поэзии Серебряного века, где она является довольно частотной. Для решения поставленной цели методом сплошной выборки были отобраны тексты для анализа, с помощью контекстного анализа определены семантика и функции лексем в поэтическом тексте. Проведенное исследование позволило выделить три группы текстов с разными особенностями функционирования.

1. Номинативное употребление лексемы

Икона – священный предмет, неотъемлемый элемент храма: «…и все *иконы церкви* / Просветились …», «*Средь лампад, стоявших пред иконой*…» [11, с. 107], «Сколько ладану, *иконок* …» [12, с. 97], «В церкви свет; *икон* извечный *венчик*…» [13], «На *иконах свет заёмный*» [14]; иконостас – стена, отделяющая алтарь от остальной части храма и состоящая из икон «Архистратиг вошёл в *иконостас*…» [15]. Иконы есть и в домах: «Горит лампада у иконы …» [16], и даже в казённых закрытых учебных учреждениях: «Неподвижны иконки, / Что склонились над снегом подушек…» [17].

Икона – отображение облика святых и угодников: перед иконой произносят клятву: «*Так пред твоей иконой всеблагой* / Молился я и набожной рукой / Не раз творил интуитивный крест…» [19], «*И пред иконой* золотой / *Она склоняется с мольбой*…» [18]; каются в греховности: «Здесь *перед светом иконы* / Вся *я дрожу от стыда* … Боже мой, как я греховна, / Чем я свой грех искуплю!» [13]. Иконам кладут земной поклон: «Позабыл иконам / *Класть поклон земной*…» [17]. Икону молят умилосердить человека: «*Молю икону*, что в углу: / – Её *умилосердь*…» [16]. Зажжённая перед иконой свеча – знак веры, знак духовного устремления к Богу: «Если кто ко мне *имеет веру*, / За того горит перед иконой / У меня свеча…» [11].

Икона охраняет, оберегает, поэтому иконой благословляют невесту перед замужеством: «*Поднимала икону*, стояла / Над невестой творила кресты…» [12, с. 153], даже если брак по расчёту.

Перед иконой человек общается с Богом: «*Кто-то с Богом шепчется / У святой иконы*…» [20]. С одной стороны, можно предположить наличие в данном поэтическом тексте особой мистики, поскольку лирический герой шепчется с Богом перед иконой, однако, с другой стороны, на отсутствие мистики указывает форма единственного числа возвратного глагола *шептать*: лексема в данном случае имеет общевозвратное значение, замкнутое на самом субъекте; для взаимно-возвратного значения, характеризующего действие двух субъектов, должна быть характерна форма множественного числа – *шепчутся*.

С иконой провожают покойного в последний путь: «А друзья и близкие пылили / На икону, на нее, на гроб…» [20].

Стихотворение М. Волошина «Владимирская Богоматерь» – своеобразный гимн Заступнице земли русской. Здесь читаются некоторые вехи истории данной иконы, её духовное значение и сила. Как утверждает В.В. Лепахин, икона в этом стихотворении становится полноценным «действующим лицом» [21, с. 9]. Автор поэтического текста всего лишь раз использует лексему *икона*, семантическое осложнение лексемы происходит не посредством расширения значения, а путем трансформации одной из сем. В общеязыковом представлении икона – то, что создано руками человека, это артефакт, у Волошина «Владимирская Богоматерь» нерукотворна: «Лик Ее из огненной стихии / Был в земные краски воплощен» [11, с. 128].

Красоту икон в своём стихотворении «Песня» подчеркивает В.Я. Брюсов: иконы, украшенные жемчужным венчиком, представляются элементом вечной красоты окружающего мира: «…Тают печали в лучах красоты. / И на иконах есть венчик жемчужный, / И на могилах сажают цветы» [13].

Икона имеет свою стилистику; каждая иконописная школа в большей или меньшей степени сохраняет стилистические черты традиционной византийской иконописи – своей родоначальницы. Та или иная икона может стать приметой определённой территории, так, лирический герой К.Д. Бальмонта в полудрёме видит окающие края Оки и Клязьмы, где люди «щеголяют» даже особыми, ни с чем не схожими иконами: «Чем хочешь, щегольнём: рогожами, / Лаптями, мылом, киселём, / *Иконами, ни с чем не схожими*, / Мы богомазами слывём» [14].

2. Семантическое и эстетическое осложнение значения лексемы

Икона может становиться свидетелем бытовых сцен, в том числе греховных: «И под лампадой у иконы / Пить чай, отщелкивая счет, / Потом переслюнить купоны, / Пузатый отворив комод…» [20].

Икона для Ахматовой становится символом спасения: во сне лирическая героиня видит икону «София – Премудрость Божия», которая находится в Киевском Софийском соборе. А.А. Ахматова «видит в России преемницу исконного, расцветшего в Византии Православия, … в образе мирозиждительной Софии – Премудрости Божией. Моления «в Киевском храме Премудрости Бога» (1914) хранятся в ее памяти» [8]. С точки зрения правдоподобности изображения в данном стихотворении очевидна некоторая неточность в представлении иконы «София – Премудрость Божия». У Ахматовой читаем: «…мне снится икона / И девять ступенек на ней» [22], однако на иконе всего 7 ступеней амвона. Вероятно, поэтесса имеет в виду расширение пространства иконы до пространства собора (указываются две ступени солеи).

Одно из стихотворений М.И. Цветаевой из цикла «Георгий», посвященного С. Эфрону, представляет собой своеобразное описание иконы Георгия Победоносца, где святой великомученик попирает змея. Здесь лексема *икона* – своеобразная метафора величественного победоносного лика Георгия: «Святая икона – лицо твоё…» [17].

Герб Москвы представляет собой изображение Георгия Победоносца. Описание герба в стихотворении М.И. Цветаевой напоминает описание иконы: «… герой пронзает гада. / Дракон в крови. Герой в луче. – Так надо…» [17]. Поэтесса именует герб «Господним часовым» и «стражем роковой Москвы» и подчёркивает, что сражаются именно иконы, пока спят мужи: «Что спят мужи – сражаются иконы» [17]. Интересно описание «народной» иконы Георгия Победоносца М.А. Зенкевичем: автор использует стилистически сниженные слова «взрезал», «пасть», «жирному дракону», вероятно, подчеркивая народность данной иконы: «И пред *народною иконой*, / Где взрезал огненную пасть / Георгий жирному дракону, – / Смиренно хочется упасть» [23].

Личное восприятие лика с иконы даёт в своём стихотворении Ф.И. Сологуб: на лирического героя, возможно, разуверившегося, глядят суровые глаза: «*С иконы* тёмной *безучастно* / *Глаза суровые глядят*…» [24]. При этом нет уточнений, о какой иконе идёт речь.

Совершенно вольное, далёкое от их религиозного восприятия, описание икон даёт Д.С. Мережковский: сквозь мглу икон богоподобного (как называет его поэт «Ко всем земным страстям бесстрастный, / Таким останется навек – / Богов презревший, самовластный, / Богоподобный человек.») Леонардо да Винчи в одноимённом стихотворении смотрят небезгешным взглядом полуязыческие жёны: «И у тебя во мгле иконы / С улыбкой Сфинкса смотрят вдаль / Полуязыческие жены, – / И не безгрешна их печаль» [18]; в другом стихотворении лирическому герою «во мгле иконы» лик Христов кажется страшным [18].

Обращаясь к образу иконы, автор может передавать переживания, которые переносятся на икону. Образ Девы Марии на иконе воспринимает А. Блок в стихотворении «О жизни, догоревшей в хоре…» как Незнакомку Мэри: она наделена особыми характеристиками – *дальняя, благосклонная*, во взоре – свет, в косах – тьма. В данном стихотворении А. Блока обращают на себя внимание розы над иконой. Как отмечают исследователи, розы имеют особую символику для образа Богородицы. Вероятно, Блок имел в виду икону «Неувядаемый цвет», где Богородица окружена розами и держит розу в руке.

Икона становится не просто предметом почитания – она сама действующее лицо лирического произведения: так, в стихотворении А.А. Блока «За гробом» икона наделяется характеристиками человека, будто сама Богородица сопровождает гроб покойного кощунственного творца: «Божья матерь Утоли моя печали / Перед гробом *шла, светла, тиха*…» [20]. В стихотворении И. Анненского обращает на себя одна важная иконографическая деталь – «икон с глубокими глазами». Глаза определяют лики иконы. Глубокие глаза – глаза, «отличающиеся большой выразительностью» [26, с. 316 – 317], «бесконечно милующие и вместе с тем непреклонные, средоточие света» [27] (ср.: «светильник для тела ест око...», Мф. 6:22).

В поэтическом тексте Иннокентия Анненского лексема *икона* осложнена временной семой: икона выступает точкой отсчета во времени: «Уплывала Вербная неделя <…> От икон с глубокими глазами» [25]. Вероятно, имеется в виду икона «Вход Господень в Иерусалим», являющаяся символом Вербного воскресения. В стихотворении С.М. Городецкого «Черница» семантическая структура лексемы *икона* также осложняется временной семой: с одной стороны, икона – предмет, перед которым совершают молитву, с другой стороны, – объект сравнения: *«И строгою такою стала, / Как у иконы на груди…»* [12, с. 261] – сиюминутное состояние героини, её строгость сравнивается с моментом, когда она молится на груди у иконы.

На наличие временной семы лексемы *икона* в стихотворении В.Я. Брюсова «Когда мы были…» (представляющем собой буквально одно многочленное сложное предложение) указывает временной союз *когда*, а также формы прошедшего времени глаголов: «Когда мы были / Томительно сцеплены <…> / Кем-то затеплены, / Строгие свечи – Отсветы рая – / В небе мерцали / Перед иконами…» [13].

В стихотворении З.Н. Гиппиус «Рыдательное» структура значения лексемы *икона* осложняется пространственной семой «место встречи, свидания»: «тебе / я горькое свидание назначил. <…> и столбик покосившийся серел, / а в столбике – забытая икона…» [28, с. 341], даже не просто свидания, а несостоявшего-

ся свидания: «Рыдает черно-желтая вода, / закатный отсвет плачет на иконе. / Я ждал тебя и буду ждать всегда / вот здесь, у серого столба, на склоне…» [28, с. 342].

При сохранении религиозной семы лексема *икона* в данном поэтическом тексте не является вербализатором религиозных представлений, поскольку актуальной становится пространственная сема как некая точка отсчета: вероятно, «бедная икона» была забыта на месте прежних свиданий влюбленных; в ожидании возлюбленной лирического героя «закатный отсвет плачет на иконе» [28, с. 342].

Осложнение структуры лексемы *икона* пространственной семой видим в стихотворении В.Я. Брюсова «Исполненное обещание»: иконы с ликами Христа и вдумчивых мадонн – признак близкого героине пространства: «*Да лики с сумрачных икон – / Христа и вдумчивых мадонн*» [13].

В поэзии М.А. Зенкевича лексема *икона* функционирует в текстах, обращённых к исторической тематике, – «Царская ставка», «Водосвятье Распутина». *Иконы в крови* символизируют события января 1905 года в Петербурге: «А помните Ходынку и на Дворцовой площади / *Иконы в крови* и виселиц помост…» [23]; иконы и хоругви, обстрелянные картечью, символизируют события, связанные с царской семьёй и личностью Г. Распутина: «*Чрез иконы и хоругви* <…> *Картечью* по Зимнему Дворцу *салют*…» [23].

В поэзии XX века не так часто встречается указание на цвет иконы. Однако наметились различные представления о цвете иконы. Если в поэзии К.Д. Бальмонта (в образном употреблении) и М.А. Зенкевича иконы горят позолотой: «…икон позолота / Оттеняет видение лиц…» [14], «Церковь вся в иконах с позолотой…» [23], а у Д.С. Мережковского они золотые: «*И пред иконой золотой* / Она склоняется с мольбой…» [18], то у В.Я. Брюсова иконы соотносятся только с серебром: «Серебро сияет на иконе, / Мученице юной покрывает плечи…» [13].

3. Образное употребление лексемы

Метафорическое употребление лексемы *иконка* в составе атрибутивного словосочетания в стихотворении А.А. Ахматовой «на губах твоих *холод иконки*…» [22], вероятно, означает «отсутствие эмоций, бесстрастие». Достаточно часто употребляется лексема с суффиксом -к- (например, «темная иконка», «холод иконки» у А.А. Ахматовой), что, вероятно, не столько указывает на уменьшительное значение, сколько показывает личную значимость данного предмета для лирической героини.

У М.А. Волошина личный покой уподобляется лику иконы изможденной: «Моя земля хранит покой, / Как лик иконы изможденной…» [11, с. 156]; портрет Маргариты Васильевны уподобляется жидкому (слабому) блеску икон в старых церквах: «Я жидкий блеск икон в дрожащих струйках дыма…» [11, с. 45]. А у М.И. Цветаевой с каждой иконы смотрят глаза Анны Андреевны Ахматовой: «Тебе одной ночами кладу поклоны, / И *все твоими очами глядят иконы*!» [17].

В.Я. Брюсов уподобляет мерцающие звёзды на склоне дня венчикам свеч, горящим перед иконами [13]. М.И. Цветаева, описывая дома, сравнивает окна с иконами: «Из которого души / Во все очи глядят – / Во все окна! С фронта – / Вплоть до вросшего в глину – / *Что окно – то икона*…» [17]. Сравнение с изображением на иконе подчеркивает красоту коня: «Красен тот *конь*, / *Как на иконе*…» [17].

Интересна метафора у К.Д. Бальмонта в стихотворении «Хочу»: обращаясь к описанию образа России, автор просторы сравнивает с иконой: «От Севера до Юга, / С Востока до Заката – / Икона пашни, луга, / Церковкость аромата» [14].

В стихотворении А. Блока «Вот он – Христос – в цепях и розах…» мы видим не столько экфрастическое представление иконы, сколько (как отмечают исследователи) представление пейзажных зарисовок, восходящих к беседам с Е.П. Ивановым в Шахматово. Созданная Блоком икона не часть храма или предмет для богослужения, а элемент пейзажа, элемент мироздания; это не творение рук человека, а творение Божие; лирический герой в тюрьме и сквозь окно наблюдает облик Христа: «Но лик и синее небо – одно. / Единый, светлый, немного грустный» [20, с. 66].

В стихотворениях М.И. Цветаевой лексема *икона* входит в парадигму ценностных представлений, но подчеркивается не ценность иконы, а икона выступает мерой ценности, эталоном ценности, религиозный компонент значения при этом уходит на второй план: «Есть у меня моих икон / Ценней – сокровище…» [17]. Вопреки тому, что иконостас – своеобразная «симфония духовности», «окно в Божественный мир» – состоит из наиболее значимых и почитаемых икон, Цветаева говорит о том, что есть подвиги, о которых не ходит стих, а героям, совершившим их, душно в иконостасе. Таким образом, и *иконостас* становится мерой ценности, впрочем, как и жизнь и деяния святых, которые становятся точкой отсчета в значимости подвигов, совершённых героями: «Есть подвиги. – По сёлам стих / Не ходит о их смертном часе. / И тесно в житии святых, / Им душно на иконостасе…» [17].

А в поэзии И. Северянина лексема *иконостас*, с одной стороны, реализует метафорические значения: ‘коллекция, представляющая собой нечто очень ценное’ («*Любви иконостас*» [19]), ‘группа особенно почитаемых лиц’ («*И другое имя* в этот раз / Золотом сверкало на эмали, / *Вознесенное* в *иконостас*!» [19]), с другой стороны, сохраняет исходное значение, но эстетически осложняется сравнением героини, вернее, её лица, с ликом, который возможно поместить в иконостас: «В прохладной комнате она встречала нас / *С лицом, которому – в иконостас*». И наоборот, та, чьё имя смрадно, вступает в апостольский иконостас: «Где бредит уличка алхимья, / И на соборе, в сутки раз, / Вступает *та, чье смрадно имя, / В апостольский иконостас*…» [19], при этом характеризуется определённое пространство.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что лексема *икона* поэтов Серебряного века (нами были выбраны тексты тех авторов, у кого лексема встречается не один – два раза, а системно: А.А. Ахматовой, К.С. Бальмонта, А.А. Блока, В.Я. Брюсова, М. Волошина, З. Гиппиус, С.М. Городецкого, М.А. Зенкевича, О.Я. Мандельштама, Д.С. Мережковского, В.И. Нарбута, И. Северянина, Ф.К. Сологуба, М.И. Цветаевой) функционирует как в номинативном значении, так и имеет семантическое и эстетическое осложнение, подчиненное замыслам авторов. Лексемы *икона* и *иконостас* могут реализовать метафорическое значение и использоваться как объект сравнения. Перспективным считаем обращение к анализу поэтического функционирования лексем *образ* и *лик*.

Библиографический список

1. Гладкова О.В. Житие Евстафия Плакиды и сказание о Феодоровской иконе: вопросы текстологии, поэтики и идеологии. *Древняя Русь. Вопросы медиевистики.* 2008; № 3 (33): 100 – 105.
2. Есаулов И.А. Экфрасис в литературе нового времени: картина и икона. *Проблемы исторической поэтики*. 2001; № 6: 43 – 56.
3. Журова Л.И. Путь и движение в сюжете сказаний об иконах (к вопросу о христианской символике воды и воздуха). *Сибирский филологический журнал.* 2013; № 13: 25 – 30.
4. Кириллин В.М. Жанрово-тематические особенности древнерусский сказаний об иконах. *Вестник славянских культур.* 2009; Т XII, № 2: 60 – 68.
5. Киселева Л.А. Взаимосвязь иконы и орнамента в раннем творчестве С.А. Есенина. *Современное есениноведение*. 2006; № 5: 46 – 55.
6. Лепахин В.В. Икона в русской литературе XIX века. *Христианство и русская литература*. 2002; № 4: 110 – 148.
7. Любина В.И. Слово в иконе. *Альманах современной науки и образования.* 2009; № 7-2: 95 – 96.
8. Моторин А.В. Православное направление в творчестве Анны Ахматовой (материал курса лекций). *Вестник Новгородского государственного университета.* 2017; № 2 (100): 62 – 68.
9. Помыкалова Т.Е. Семантика фразеологизмов признака в религиозных текстах. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2014; № 4: 262 – 268.
10. Шеваренкова Ю.М. Легенды об иконах в русском религиозном фольклоре. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского.* Серия: Филология. 2005; № 1: 47 – 51.
11. Волошин М. *Собрание сочинений.* Москва, 2007; Т. 2.
12. Городецкий С.М. *Стихотворения и поэмы*. Ленинград, 1974.
13. Брюсов В.Я. *Полное собрание стихотворений*. Available at: https://www.livelib.ru/book/22512/read-polnoe-sobranie-stihotvorenij-valerij-bryusov/
14. Бальмонт К.Д. *Полное собрание стихотворений.* Available at: https://www.livelib.ru/book/91805/read-polnoe-sobranie-stihotvorenij-konstantin-balmont/
15. Мандельштам О.Э. *Все стихотворения.* Available at: http://mandelshtam.lit-info.ru/mandelshtam/stihi/index.htm
16. Нарбут В.И. *Стихи.* Available at: https://rustih.ru/vladimir-narbut/
17. Цветаева М.И. *Стихотворения.* Available at: http://tsvetaeva.lit-info.ru/tsvetaeva/stihi/stihi.htm
18. Мережковский Д.С. *Поэзия: стихотворения и поэму.* Available at: https://merezhkovsky.ru/lib/poetry/
19. Северянин И. Стихи. Available at: https://rustih.ru/igor-severyanin/
20. Блок А.А. *Полное собрание сочинений и писем:* в 20 т. Москва: Наука, 1997; Т. 2. Стихотворения (1904 – 1907).
21. Лепахин В.В. *Икона в русской словесности XIX – XX веков.* Сегед, 2015.
22. *Ахматова А.А. Собрание сочинений:* в 8 т. Москва, 1990; Т. 2, Кн. 1.
23. Зенкевич М.А. *Стихи*. Available at: https://rustih.ru/mixail-zenkevich/
24. Сологуб Ф.К. *Стихи*. Available at: https://www.fsologub.ru/lib/poetry/
25. *Анненский И. Стихотворения.* Available at: *https://rupoem.ru/annenskij/all.aspx*
26. *Словарь русского языка:* в 4 т. Москва: Русский язык, 1999; Т. 1.
27. Языков И.К. *Богословие иконы.* Москва, 1995. Available at: https://eparhia-saratov.ru/Content/Books/95/4.html
28. Гиппиус З.Н. *Стихотворения.* Санкт-Петербург, 1999.

References

1. Gladkova O.V. Zhitie Evstafiya Plakidy i skazanie o Feodorovskoj ikone: voprosy tekstologii, po`etiki i ideologii. *Drevnyaya Rus'. Voprosy medievistiki.* 2008; № 3 (33): 100 – 105.
2. Esaulov I.A. `Ekfrasis v literature novogo vremeni: kartina i ikona. *Problemy istoricheskoj po`etiki.* 2001; № 6: 43 – 56.
3. Zhurova L.I. Put' i dvizhenie v syuzhete skazanij ob ikonah (k voprosu o hristianskoj simvolike vody i vozduha). *Sibirskij filologicheskij zhurnal.* 2013; № 13: 25 – 30.
4. Kirillin V.M. Zhanrovo-tematicheskie osobennosti drevnerusskij skazanij ob ikonah. *Vestnik slavyanskih kul'tur.* 2009; T XII, № 2: 60 – 68.
5. Kiseleva L.A. Vzaimosvyaz' ikony i ornamenta v rannem tvorchestve S.A. Esenina. *Sovremennoe eseninovedenie*. 2006; № 5: 46 – 55.
6. Lepahin V.V. Ikona v russkoj literature XIX veka. *Hristianstvo i russkaya literatura*. 2002; № 4: 110 – 148.
7. Lyubina V.I. Slovo v ikone. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya.* 2009; № 7-2: 95 – 96.
8. Motorin A.V. Pravoslavnoe napravlenie v tvorchestve Anny Ahmatovoj (material kursa lekcij). *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 2 (100): 62 – 68.
9. Pomykalova T.E. Semantika frazeologizmov priznaka v religioznyh tekstah. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2014; № 4: 262 – 268.
10. Shevarenkova Yu.M. Legendy ob ikonah v russkom religioznom fol'klore. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo.* Seriya: Filologiya. 2005; № 1: 47 – 51.
11. Voloshin M. *Sobranie sochinenij.* Moskva, 2007; T. 2.
12. Gorodeckij S.M. *Stihotvoreniya i po`emy*. Leningrad, 1974.
13. Bryusov V.Ya. *Polnoe sobranie stihotvorenij*. Available at: https://www.livelib.ru/book/22512/read-polnoe-sobranie-stihotvorenij-valerij-bryusov/
14. Bal'mont K.D. *Polnoe sobranie stihotvorenij.* Available at: https://www.livelib.ru/book/91805/read-polnoe-sobranie-stihotvorenij-konstantin-balmont/
15. Mandel'shtam O.`E. *Vse stihotvoreniya.* Available at: http://mandelshtam.lit-info.ru/mandelshtam/stihi/index.htm
16. Narbut V.I. *Stihi.* Available at: https://rustih.ru/vladimir-narbut/
17. Cvetaeva M.I. *Stihotvoreniya.* Available at: http://tsvetaeva.lit-info.ru/tsvetaeva/stihi/stihi.htm
18. Merezhkovskij D.S. *Po`eziya: stihotvoreniya i po`emu.* Available at: https://merezhkovsky.ru/lib/poetry/
19. Severyanin I. Stihi. Available at: https://rustih.ru/igor-severyanin/
20. Blok A.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 20 t. Moskva: Nauka, 1997; T. 2. Stihotvoreniya (1904 – 1907).
21. Lepahin V.V. *Ikona v russkoj slovesnosti XIX – XX vekov*. Seged, 2015.
22. Ahmatova A.A. *Sobranie sochinenij:* v 8 t. Moskva, 1990; T. 2, Kn. 1.
23. Zenkevich M.A. *Stihi.* Available at: https://rustih.ru/mixail-zenkevich/
24. Sologub F.K. *Stihi.* Available at: https://www.fsologub.ru/lib/poetry/
25. *Annenskij I. Stihotvoreniya.* Available at: https://rupoem.ru/annenskij/all.aspx
26. *Slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1999; T. 1.
27. Yazykov I.K. *Bogoslovie ikony.* Moskva, 1995. Available at: https://eparhia-saratov.ru/Content/Books/95/4.html
28. Gippius Z.N. *Stihotvoreniya*. Sankt-Peterburg, 1999.

Статья поступила в редакцию 23.05.20

УДК 811.161.1; 811.58; 81.374 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00626

***Burmistrova T.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, High School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: burmistrova_07@mail.ru*
***Chen Van**, MA student, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: chengwanlsy@outlook.com*

COMPARATIVE DESCRIPTION OF THE KEY LEXEMES-REPRESENTATIVE OF THE CONCEPTS "CITY" AND "VILLAGE" (ACCORDING TO RUSSIAN AND CHINESE DICTIONARIES). The article deals with the semantic volume of the key lexemes nominating to the concepts "city" and "village" which belong to the key concepts in different world cultures. The description of the conceptual component and the semantic potential of the lexemes "city" and "village" is carried out according to the defining dictionaries of Russian and Chinese languages. The research shows that the semantic volume of the lexemes "city" and "village" is marked with dissymmetry. The selection of the lexical meaning representing the opposition of the urban and non-urban areas in the Russian and Chinese languages turns out to be essential. Thus, the given lexemes in the Russian and Chinese languages contain similarities and differences, which come from historical, cultural and other peculiarities of Russia and China.

Key words: **concept, lexical item, defining dictionary, semantic volume of word, linguoculture, mentality, linguistic world view.**

***Т.А. Бурмистрова**, канд. филол. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: burmistrova_07@mail.ru*
***Чэн Вань**, магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: chengwanlsy@outlook.com*

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ЛЕКСЕМ-РЕПРЕЗЕНТАНТОВ КОНЦЕПТОВ «ГОРОД» И «ДЕРЕВНЯ» (ПО ДАННЫМ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В данной статье исследуется семантический объем ключевых лексем-репрезентантов концептов «город» и «деревня», которые относятся к одним из значимых в разных культурах мира. Описание понятийной составляющей и семантического потенциала лексем *город* и *деревня* осуществлялось по толковым словарям русского и китайского языков. В результате проведенного исследования было установлено, что семантический объем лексем *город* и *деревня* характеризуется несимметричностью. Принципиальным представляется выделение в русском и в китайском языках значения, в которых прослеживается оппозиция городской и сельской местности. Соответственно, данные лексемы в русском и китайском языках имеют сходства и различия, которые объясняются историческими, культурными и другими особенностями России и Китая.

Ключевые слова: **концепт, лексема, толковый словарь, семантический объем слова, лингвокультура, ментальность, языковая картина мира.**

Как известно, языковая картина мира представляет собой совокупность знаний о реальном мире и явлениях окружающей действительности, отражающих национальный менталитет и культуру народа. Преобладание антропоцентрического подхода в различных сферах современного научного знания (филология, лексикография, социолингвистика и др.) актуализирует ориентацию исследований на ценностные основы культуры, на взаимосвязь языка и культуры, поскольку каждая культура находит свое отражение в языке.

Основной формой существования культуры являются сложные ментальные образования – концепты. Концепты обладают национальной спецификой, которая, по мнению В.В. Воробьева, постигается только в сравнении с наполнением данного концепта в другой культуре [1]. Поэтому перспективным направлением исследования по праву считается сопоставительный подход к описанию культурных концептов.

Город и *деревня* в современных работах культурологов, философов, социологов, лингвистов рассматриваются не только как категории локализации человеческого бытия, но и имеют статус сложных концептуальных образований. Так, по мнению исследователей, *город* выступает как «мыслительный конструкт», «ментальный образ», «основополагающий феномен современной культуры», «универсальная культурная константа» [2], а *деревня* традиционно является «хранительницей национальных духовных ценностей и традиций» [3, с. 193]. Соответственно, концепты «город» и «деревня» относятся к значимым концептам в разных культурах мира.

Следует отметить, что в настоящее время существуют различные методики описания и изучения концептов, однако ни одна из них не является универсальной и общепринятой, поскольку концепты представляются сложными, многомерными ментальными образованиями. При этом большинство методик опирается на выявление концептуальных признаков через семантический анализ слов, основной принцип которого заключается в лексикографическом описании ключевых лексем. Согласно мнению исследователей (Ю.С. Степанов, Р.М. Фрумкина и др.), словарные значения той или иной лексемы составляют ядро концепта, поскольку именно данные толковых словарей раскрывают содержание концептов.

Данная статья посвящена описанию семантики и сопоставлению ключевых лексем, вербализующих концепты «город» и «деревня» в русском и китайском языках. Для определения понятийной составляющей и семантического объема лексем *город* и *деревня* обратимся к словарным дефинициям, представленным в русских и китайских толковых словарях.

Лексемы *город* и *деревня* по данным русских толковых словарей являются многозначными. Рассмотрим значения лексемы *город* с помощью выборки данных из разных толковых словарей русского языка. Так, в «Словаре современного русского литературного языка» в 20 т. (1991 – 1996) (далее – БАС) зафиксированы три значения лексемы *город*: *«крупный населенный пункт, административный, промышленный, торговый и культурный центр», «населенное место, огороженное и укреплённое стеной; крепость», «в различных подвижных играх (например, в лапте, в городках): место, лагерь каждой из партий, обычно обозначенный на земле чертами»* [4]. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой (2007) (далее – словарь Ожегова и Шведовой) лексема *город* имеет пять значений: *«крупный населенный пункт, административный, промышленный, торговый и культурный центр», «центральная главная часть этого населенного пункта в отличие от окраин и пригородов», «в старину на Руси: огражденное стеной, валом поселение, крепость», «городская местность в отличие от сельской, деревенской», «в игре в городки: площадка, на которой ставятся фигуры из городков»* [5]. Показательно, что в четвертом значении выявляется противопоставление городской и сельской местности. Таким образом, данные толковых словарей русского языка транслируют у лексемы *город* основное значение, которое зафиксировано во всех рассмотренных словарях: *крупный населенный пункт, промышленный, административный, торговый и культурный центр*. Следующее значение, которое выделяется по данным толковых словарей, *населенное место, огороженное и укрепленное стеной; крепость*.

Как было указано выше, лексема *деревня,* по данным толковых словарей русского языка, является многозначной. Так, в словаре Ожегова и Шведовой лексема *деревня* имеет три значения: *«крестьянское селение», «сельские жители, сельское население», «сельская местность»* [5]. В БАС зафиксировано еще одно значение – *«о простоватом, глупом человеке»* [4]. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля деревня – *«это крестьянское селенье, в котором нет церкви»* [6]. Таким образом, анализ и сопоставление данных толковых словарей русского языка выявляют следующие дифференциальные признаки у лексемы *деревня:* антропоморфный перенос (собир. *все жители деревни*), наличие оценочного компонента (*о простоватом, глупом человеке*).

Для дальнейшего семантического описания и сопоставления понятийной составляющей лексем *город* и *деревня* в китайской лингвокультуре обратимся к толковым словарям китайского языка. В данном исследовании использовались следующие толковые словари: «Словарь китайского языка» (2005) (далее – словарь китайского языка) [7] и словарь «Синьхуа» (2013) (далее – словарь «Синьхуа») [8], который считается в Китае средним толковым словарем, сочетающим лексическое описание слова с энциклопедическими сведениями.

Лексемы *город* и *деревня,* по данным китайских толковых словарей, также являются многозначными. В словаре китайского языка дается следующее толкование лексемы *город* (城市chéngshì): «*это район с концентрированным населением, с развитой промышленностью и торговлей, а также с несельскохозяйственным населением. Город является политическим, экономическим и культурным центром прилегающих районов*» [7]. В китайской письменной традиции *город* (城市chéngshì) состоит из двух иероглифов: 城 (chéng) и市(shì). По данным словаря китайского языка, первый иероглиф 城 (chéng) имеет три значения: *«1. Стена (высокие и толстые стены, построенные вокруг города для обороны в древние времена; ограда). Например, Великая Китайская стена. 2. Место внутри стены, окружающей такое поселение. 3. Городская местность (в отличие от сельской)»*. Второй иероглиф市(shì), по данным этого же словаря, имеет следующие значения: *«1. Рынок – фиксированное место для централизованной купли/продажи товаров: 1) определенное пространство на основе товарообмена; 2) определенное пространство по сбыту продукции за деньги»; «2. (книж.) Торговля товарами»; «3. Город»; «4. Административный субъект, который делится на город центрального подчинения, прямо подчинённый провинции и др. Город является промышленным, торговым, политическим и культурным центром»; «5. Принадлежащий к китайской системе мер и весов»* [7]. По данным словаря «Синьхуа», *городами* 城市 *(chéngshì)* называются *«поселения, если они представляют собой крупные населенные пункты, образованные в результате объединения несельскохозяйственных отраслей и несельскохозяйственного населения. Густонаселенные районы называются городами и обычно включают жилые, промышленные и коммерческие районы, а также имеют административные функции. Административные функции города могут охватывать более обширную территорию, чем он сам, включая жилые районы, улицы, больницы, школы, общественные зеленые зоны, офисные здания, коммерческие магазины, площади, парки и другие общественные объекты.* 城 *(chéng) – стена, предназначенная в основном для обороны, территория населенного пункта окружена городскими стенами (в «Гуанцзы Дуди» говорится, что «внутри – стена, снаружи – простор»);* 市 *(shì) – рынок, относится к месту проведения сделок («пока солнце светит, идет работа»). Оба этих понятия являются наиболее первичными формами городов и, на самом деле, не являются городами. Чтобы стать городом, населенный пункт должен иметь качественные нормативные характеристики*» [8].

Таким образом, по данным китайских лексикографических источников, *город* представляет собой крупное (густонаселенное) поселение, где люди занимаются несельскохозяйственным трудом. *Город* является политическим, административным, экономическим, культурным центром с развитой промышленностью и торговлей. Наличие рынка (торговой улицы) является неотъемлемой особенностью китайских городов. Это значение «вычитывается» и в написании иероглифов: 城 (chéng) стена + 市 (shì) рынок. Исследователи истории и культуры Китая отмечают, что рынок до сих пор является одной из примечательных особенностей китайских городов. В современных городах Китая существуют различные рынки, которые отличаются не только спецификой (мясные, рыбные, овощные, лекарственные и др.), но и временем торговли (утренние, ночные) [9, с. 49]. Также у лексемы *город* в китайском языке выделяется национально-специфическое значение: *принадлежащий к китайской системе мер и весов*.

В китайской письменной традиции *деревня* (农村nóng cūn) состоит из двух иероглифов: 农(nóng) и 村 (cūn). По данным словаря китайского языка, *деревня* – «*это место, где живут в основном люди, занимающиеся сельским хозяйством*». Первый иероглиф 农 (nóng) в словаре китайского языка имеет следующие значения: «*1. Определенный вид деятельности (сельское хозяйство). 2. Сельское население, крестьянство. Человек, занимающийся определенным видом деятельности, связанным с сельским хозяйством (крестьянин). 3. Фамилия*». Второй иероглиф 村 (cūn) «1. *Крестьянское селение, которое относится к небольшому населенному пункту (деревня). 2. Вульгарный. Например, «он говорит слишком «cūn», значит вульгарный человек. 3. Фамилия*» [7]. В словаре «Синьхуа» приводится следующее толкование: «*Деревня, также называемая «селом», имеет специфические природные ландшафты и социально-экономические условия. Указывает на место (отличное от города и поселков городского типа), где проживают трудящиеся, занятые в основном сельскохозяйственным производством, и фермеры, занимающиеся сельским хозяйством. Деревня является противоположностью города, относится к сельскохозяйственным районам; главным образом включает села, поселки, а также районы сельскохозяйственных промыслов (натуральное хозяйство и агропромышленность), различные фермы (в том числе животноводческие и аквафермы), лесосеки, садоводства, овощеводческие хозяйства и др. По сравнению с густонаселенными городами и поселками городского типа, население в сельской местности проживает рассеянно. До вступления в индустриальное общество большая часть населения жила в сельской местности*» [8]. Таким образом, в рассмотренных толковых словарях китайского языка в составе семантического объема лексемы *деревня* зафиксирован антропоморфный перенос (*деревня – сельское население, крестьянство*). Деревня отличается рядом особенностей, к которым относятся своеобразные природные ландшафты, социально-экономические условия, занятость населения сельскохозяйственным трудом. В словаре китайского языка у лексемы *деревня* выделяется значение *вульгарный человек*, а также национально-специфичное значение *фамилия*.

Принципиально важным для исследования представляется выявление в русском и в китайском языках значения, в котором деревня противопоставляется городу, соответственно, прослеживается оппозиция городской и сельской местности. Показательно, что идиоматический фонд русского и китайского языков отражает данную оппозицию с различными критериями ее противопоставления: ср.: *Бог да город – что за деревня (т.е. не чета ей); Город – царство, а деревня – рай; Городское телятко разумнее деревенского дитятки* (В.И. Даль «Пословицы русского народа» [10]); 乡里没有泥腿，城里饿死油嘴 *(xiāng lǐ méi yǒu nítuǐ, chéng lǐ è sǐyóu zuǐ). – В деревне нет грязных ног, в городе масляный рот умирает от голода (без крестьян, которые занимаются сельским хозяйством, люди в городе умрут от голода);* 乡下人吃饭不点灯，城里人吃饭打二更 *(xiāngxià rén chīfàn bù diǎn dēng, chéng lǐ rén chī fàn dǎ èr gēng). – Крестьяне едят рано, а городские едят поздно;* 乡下人忙八月，街上人忙腊月 *(xiāng xià rén máng bā yuè, jie shàng rén máng là yuè). – Крестьяне заняты в августе, а городские люди заняты в двенадцатом лунном месяце (август – это время сбора урожая по китайскому лунному календарю. Крестьяне заняты в августе сбором урожая, а люди в городе заняты в двенадцатом лунном месяце покупкой новогодних товаров);* 城吃镇，镇吃乡，乡人吃到老荒庄 *(chéng chī zhèn, zhèn chī xiāng, xiāng rén chī dào lǎo huāng zhuāng). – Города едят поселки, поселки едят деревни, а сельские жители едят старые бесплодные деревни (люди в городе снабжаются людьми из поселков, люди в поселках снабжаются людьми из сельской местности, а люди в сельской местности могут жить только за счет освоения земель)* («Словарь китайских пословиц» под ред. Чжоу Цзинци [11], «Словарь современных китайских пословиц» под ред. Вэнь Дуаньчжэн [12]). Данное противопоставление выявляется и в других лексикографических источниках. Так, в «Новом китайско-русском словаре» А.В. Котова в словарной статье 城 *(chéng) город* приведены примеры лексических словосочетаний, среди которых зафиксировано словосочетание: 城乡差别 *(chéngxiāng chābié) – разница (различия) между городом и деревней* [13], что показывает актуальность данного противопоставления для носителей китайской лингвокультуры, поскольку данный тип словарей характеризуется высокой культурной информативностью.

Таким образом, можно отметить, что лексема *город* в русском и китайском языках имеет общее значение *крупный населенный, административный,*

промышленный, торговый и культурный центр. Второе значение, зафиксированное в толковых словарях русского и китайского языков, *населенное место, огороженное и укрепленное стеной; крепость*. В толковых словарях русского языка семантический объем расширяется за счет включения значения: *центральная часть этого населенного пункта в отличие от окраин и пригородов.* Отличительными особенностями китайского города являются высокая плотность населения и наличие рынка (торговой улицы). Также у лексемы *город* в китайском языке выделяется национально-специфическое значение *принадлежащий к китайской системе мер и весов*. Сопоставление понятийной составляющей лексемы *деревня* в русском и китайском языках, по данным толковых словарей, позволяет сделать вывод о некоторой идентичности рассматриваемой лексемы. В толковых словарях русского и китайского языков у лексемы *деревня* зафиксирован антропоморфный перенос (*сельское население, крестьяне*) и выделяется переносное значение с негативной оценкой (ср.: *о простоватом глупом человеке; вульгарный человек*). Однако можно выделить несколько национально-специфических особенностей: в русском языке деревня – *крестьянское селенье, в котором нет церкви,* что объясняется принадлежностью русской культуры к православию; в китайском языке для деревни характерны *специфические природные ландшафты и социально-экономические условия*. Показательно, что в русских и китайских толковых словарях зафиксировано значение, в котором выявляется противопоставление города и деревни, что позволяет говорить о наличии в русской и китайской лингвокультурах оппозиции городской и сельской местности. Соответственно, семантический потенциал лексем *город* и *деревня* в русском и китайском языках отличается несимметричностью, что объясняется историческими, культурными, религиозными и другими особенностями России и Китая.

Библиографический список

1. Воробьев В.В. *Лингвокультурология (теория и методы)*. Москва, РУДН, 1997.
2. Кузнецова А.В., Петрулевич И.А. Концепт города: код культуры и нарратив. *Вестник АГУ.* 2018; Выпуск 4 (229): 212 – 210.
3. Бурмистрова Т.А. Ассоциативно-вербальный потенциал лексемы *деревня:* лексикографическая кодификация и текстовые реализации. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2014; № 5 (61): 192 – 195.
4. *Словарь современного русского литературного языка*: в 20 т. Москва: Русский язык, 1991 – 1996.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. Москва: ООО «А ТЕМП», 2007.
6. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: РИПОЛ классик, 2006.
7. *Словарь китайского языка*. Пекин: Шану, 2005.
8. *Словарь Синьхуа*. Главный редактор Хань Цзоли. Пекин: Издательство «Commercial Press», 2013.
9. Малявин В.В. *Китайская цивилизация*. Москва: «Издательство Апрель», ООО «Издательство АСТ», Издательско-продюсерский центр «Дизайн. Информация. Картография», 2000.
10. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Москва: ННН ЭКСМО-Пресс, 2002.
11. *Словарь китайских пословиц*. Под редакцией Чжоу Цзинци. Пекин: Шану, 2006.
12. *Словарь современных китайских пословиц*. Под редакцией Вэнь Дуаньчжэн. Шанхай: Цишу, 2009.
13. Котов А.В. *Новый китайско-русский словарь*. Москва: Русский язык-Медиа, 2007.

References

1. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya (teoriya i metody)*. Moskva, RUDN, 1997.
2. Kuznecova A.V., Petrulevich I.A. Koncept goroda: kod kul'tury i narrativ. *Vestnik AGU.* 2018; Vypusk 4 (229): 212 – 210.
3. Burmistrova T.A. Associativno-verbal'nyj potencial leksemy *derevnya*: leksikograficheskaya kodifikaciya i tekstovye realizacii. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 5 (61): 192 – 195.
4. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*: v 20 t. Moskva: Russkij yazyk, 1991 – 1996.
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova. Moskva: OOO «A TEMP», 2007.
6. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: RIPOL klassik, 2006.
7. *Slovar' kitajskogo yazyka*. Pekin: Shanu, 2005.
8. *Slovar' Sin'hua*. Glavnyj redaktor Han' Czoli. Pekin: Izdatel'stvo «Commercial Press», 2013.
9. Malyavin V.V. *Kitajskaya civilizaciya*. Moskva: «Izdatel'stvo Aprel'», OOO «Izdatel'stvo AST», Izdatel'sko-prodyuserskij centr «Dizajn. Informaciya. Kartografiya», 2000.
10. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda*. Moskva: NNN `EKSMO-Press, 2002.
11. *Slovar' kitajskih poslovic*. Pod redakciej Chzhou Czinci. Pekin: Shanu, 2006.
12. *Slovar' sovremennyh kitajskih poslovic*. Pod redakciej V`en' Duan'chzh`en. Shanhaj: Cishu, 2009.
13. Kotov A.V. *Novyj kitajsko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk-Media, 2007.

Статья поступила в редакцию 26.05.20

УДК 811.531 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00627

Postoenko I.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: ipostoenko@mail.ru*

SP**ECIFICITY OF THE USE OF THE KOREAN LANGUAGE IN MACHINE TRANSLATION SYSTEMS.** The article considers machine translation from the perspective of its history, development and application. Machine translation is analyzed as a process of translating some text from one natural language to another, implemented by a computer completely or almost completely. The author analyzes problems of machine translation using oriental languages based on their lexical and grammatical structure, as well as the features of writing. The material of the Korean language shows the advantages and disadvantages of using the most popular machine translation systems. The article analyzes the translation of journalistic text from Korean into English and Russian by Google Translate and PROMT Translation Office machine translation systems, as well as a detailed analysis of the text translation algorithm in the NAVER system, which is today the most professional tool for translating from Korean and vice versa. The relevance of automated information processing tools in the modern world is shown.

Key words: **machine translation, machine translation programs, Internet, online translators, computer linguistics, oriental languages, Korean language.**

И.А. Постоенко*, канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: ipostoenko@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМАХ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

Статья рассматривает машинный перевод с позиции его истории, развития и применения. Машинный перевод анализируется как процесс перевода некоторого текста с одного естественного языка на другой, реализуемый компьютером полностью или почти полностью. Автор анализирует проблемы машинного перевода с использованием восточных языков, исходя из их лексической и грамматической структуры, а также особенностей письменности. На материале корейского языка показаны достоинства и недостатки использования наиболее популярных систем машинного перевода. Проанализирован перевод текста публицистического жанра с корейского языка на английский и русский языки системами машинного перевода Google Translate и PROMT Translation Office, а также подробно рассмотрен алгоритм процесса перевода текста в системе NAVER, которая является сегодня наиболее профессиональным инструментом для перевода с корейского языка и наоборот. Показана актуальность автоматизированных средств переработки информации в современном мире.

Ключевые слова: **машинный перевод, программы машинного перевода, Интернет, онлайн-переводчики, компьютерная лингвистика, восточные языки, корейский язык.**

История машинного перевода берет начало в XVII веке, когда была выдвинута идея о некоем техническом приспособлении для помощи в понимании текста на иностранном языке. Однако первые конкретные разработки в данной области появились в середине 30-х годов XX века, и только в 1954 году фирма IBM осуществила успешную демонстрацию системы машинного перевода. К 80-м годам начали использоваться переводческие системы, основывающиеся на технологии универсальной вычислительной машины, появился рынок бюджетных программ машинного перевода. Многие компании Европы, Японии и США воспользовались данной возможностью. Системы были также представлены на рынке Китая, Восточной Европы, Кореи и СССР [1].

Япония стала первой страной с восточным языком и иероглифической письменностью, которая занялась созданием программ для перевода в паре восточный (японский)/английский языки. Многие известные японские компании выделили для этого большие средства: Fujitsu, Toshiba, Sharp, Hitachi и прочие. В это время был создан так называемый «Проект Мю» – первая успешная система машинного перевода для японского и английского языков. Японский язык является самым разработанным языком из восточных языков в современных системах машинного перевода.

В Китае в это же время происходила разработка теории и практики для построения системы китайско-русского машинного перевода. Однако отсутствие фундаментальных исследований в сфере автоматизированных средств работы с обработкой, хранением и передачей информации тормозило процесс, который, кроме того, чрезвычайно усложнялся специфичностью китайской письменностью. Лишь в конце XX века был преодолен барьер между иероглифом и компьютером, что позволило использовать китайский язык в современных программах машинного перевода.

Что касается корейского языка, то его автоматизированная разработка началась чуть позже, если сравнивать с японским и китайским языками. Это было связано с историческими и экономическими условиями развития корейского государства, которому пришлось пережить раздел страны и появление на карте мира двух новых государств – Республики Корея (Южная Корея) и Корейской народно-демократической республики (КНДР – Северная Корея).

Микрокомпьютерная революция в начале XXI века привела к массовому выпуску всевозможных персональных гаджетов, что, естественно, стало огромным стимулом для разработки разнообразных компьютерных программ для потребителя. Появилось большое количество принципиально новых систем машинной переработки информации, которые стали доступны и небольшим организациям, и даже отдельным лицам, в том числе так называемые «личные переводчики». Это привело к более эффективной разработке систем машинного перевода с использованием восточных языков [2].

Машинный перевод – это процесс перевода некоторого текста с одного естественного языка на другой, реализуемый компьютером полностью или почти полностью. В ходе данного процесса на вход машины подается текст, словесная часть которого не сопровождается никакими дополнительными указаниями, а на выходе получается текст на другом языке, являющийся переводом входного текста, причем преобразование входного текста в выходной текст происходит без вмешательства человека (иногда допускается постредактирование). Машинный перевод можно классифицировать по нескольким критериям: степень участия переводчика-человека; тип перевода – общий или специализированный; используемая системная архитектура [3].

Существуют две наиболее известные системы машинного перевода, способные работать с текстами в полном объеме. Этими системами являются Google Translate и PROMT. Google Translate – веб-служба компании Google, предназначенная для автоматического перевода части текста или веб-страницы на другой язык. В отличие от других сервисов перевода, Google использует собственное программное обеспечение и самообучаемый алгоритм машинного перевода. По количеству словарей и доступных функций, Google-переводчик – самый функциональный и универсальный сервис на сегодняшний день, который позволяет переводить тексты более чем на сто языков мира.

PROMT Translation Office 2000 (далее – PROMT) – это набор профессиональных инструментов, обеспечивающих перевод с основных европейских языков на русский и обратно. С его помощью можно не только переводить, но и редактировать перевод, а также работать со словарями всех языковых направлений одновременно. В системе PROMT реализованы грамматические правила используемых языков, что повышает качество перевода [4].

Перед тем, как рассмотреть особенности машинного перевода с использованием корейского языка, следует представить характеристики собственно корейского языка. Корейский язык – изолированный язык, некоторые ученые относят его к алтайской группе языков, но исторически и территориально имеющий тесные связи с японским и китайским языками. Жители Республики Корея называют свой язык 한국어 (хангуго), а жители КНДР – 조선말 (чосонмаль). Изначально письменность корейского языка была основана на китайских иероглифах. В 1444 году по инициативе короля Седжона Великого было разработано корейское фонетическое слоговое письмо (хангыль). Современный литературный язык был кодифицирован в 1933 г. как «стандартный язык» (пхьоджунмаль), в основе которого лежит сеульский говор центрального диалекта. В 1966 году в КНДР вместо «стандартного языка» был введен статус «культурная речь» (мунхвао). В настоящее время различия в вариантах корейского языка Южной и Северной Кореи являются достаточно ощутимыми, и процесс расхождения продолжается.

С точки зрения типологии, корейский язык – язык агглютинативного типа номинативного строя. Грамматический строй характеризуется прямым порядком слов, все определяемые слова стоят перед главным словом. Словообразование характеризуется тем, что все аффиксы «приклеиваются» к корневой морфеме. Числительные в корейском языке имеют собственную классификацию. Для ряда чисел (например, для обозначения десяти тысяч) существует отдельная лексема. В пунктуации полностью отсутствует такие пунктуационные знаки, как точка с запятой и двоеточие. Своеобразием корейского языка является наличие категории вежливости, которая выражается формальными грамматическими и лексическими показателями [5].

Указанные выше характеристики соответственно должны быть отражены в программах машинного перевода и влияют на алгоритм перевода. Например, в паре русский язык/корейский язык трудность представляет порядок слов, который в русском языке, в отличие от корейского, не является фиксированным. Очень сложна в переводе категория вежливости: машинному переводу пока недоступны в полной мере социальные аспекты речи, которые чрезвычайно важны в корейском языке и очень чувствительны к социальному статусу, возрасту и отношениям между собеседниками. В то же время большое количество англоязычных заимствований, которые активно используются в современном корейском языке, в какой-то мере облегчают процесс машинного перевода. Необходимо подчеркнуть, что термин «корейский язык» в данной статье обозначает вариант корейского языка, на котором говорят в Южной Корее. Именно этот вариант корейского языка лежит в основе подавляющего большинства программ автоматизированного перевода.

Итак, далее представлен анализ перевода текста с корейского языка на русский язык и с корейского на английский язык различными системами машинного перевода, в данном случае известными переводческими системами Google Translate и PROMT Translation Office. Текст относится к публицистическому стилю и представляет собой газетную новостную статью.

부산 해운대구 고층 빌딩에서 위험천만한 낙하산 활강을 즐겨 처벌받은 러시아인들이 벌금을 내고 출국하자마자 자신들이 101 층 엘 시티에서도 뛰어 내렸다며 추가 범행을 주장했다.

러시아인 A 씨 사회 관계망 서비스 (SNS)에는 지난 24 일 부산 해운대 엘 시티 101 층 옥상에서 바다를 내려다보며 찍은 사진이 공개됐다.

A 씨 등 2 명은 지난 9 일 오후 8시 부산 해운대구 한 40 층 오피스텔 건물 옥상에 무단 침입 한 뒤 낙하산을 매고 인근 대형 마트 옥상을 향해 뛰어 내린 혐의를 받고 있다.

이들은 또 다음날 오후 1시 30 분께 도시철도 해운대역 인근 호텔 42 층 옥상에 무단으로 들어가 뛰어 내리기도 했다.

경찰은 지난 12 일 이들을 출국을 10 일간 정지하고 수사했다.

이들은 500 만원의 벌금을 예치한 뒤 지난 22 일 출국했다.

경찰은 «추가 수사로 이들이 엘 시티 옥상까지 무단 침입한 사실까지 확인해 건조물 침입죄를 적용했다»고 밝혔다.

하지만 A 씨는 자신의 SNS에서 한 네티즌의 '벌금을 받지 않았 느냐'는 댓글에 « 그것과 별개»라 고 밝혀 엘 시티 침입 혐의가 적용됐다는 경찰의 설명과 입장을 달리하고 있다.

Перевод текста на русский язык с помощью Google Translate выглядит следующим образом:

Как только русские, которые были наказаны за то, что получили удовольствие от опасного парашютного спуска в высотном здании в Хэундэ-гу, Пусан, были оштрафованы и отбыли, они выпрыгнули из Эль-Сити на 101-м этаже и потребовали дополнительных преступлений. Российская социальная служба (SNS) опубликовала фотографию города с видом на море с крыши 101-го этажа Haeundae El City, Пусан, 24-го. Два человека, включая г-на А., подозреваются в том, что они ворвались на крышу близлежащего крупномасштабного киоска с парашютом после вторжения на крышу здания офисного здания на 40-м этаже Хэундэ-гу, Пусан, в 8 часов вечера 9-го. Они также прыгнули в крышу на 42-м этаже гостиницы возле станции Хэундэ на городской железной дороге в 13:30 на следующий день. Полиция приостановила их на 10 дней и провела расследование 12-го. Они покинули страну 22-го числа после внесения штрафа в размере 5 миллионов вон. Полиция сказала: «В результате расследования они подтвердили, что проникли на крышу Эль-Сити и применили преступление, связанное с вторжением в здание». Тем не менее, г-н А. сказал в комментарии к своему SNS, что пользователь сети «Не разве он оштрафован?» Прокомментировал: «Это отдельно от него».

Из приведенного примера видно, что результат перевода текста с корейского языка с помощью Google Translate является сложным для понимания, допущено много лексических и грамматических неточностей. Перевод небольших предложений является более или менее дезиративно-адекватным – смысл предложения в общем понятен. Но что касается перевода больших предложений, адекватность отсутствует полностью, понимание даже общего смысла текста вызывает трудности.

Например, одним из примеров лексических неточностей, полностью меняющих содержание предложения, является перевод второй части первого предложения 엘 시티에서도 뛰어 내렸다며 추가 범행을 주장했다, которую система перевела как *выпрыгнули из Эль-Сити на 101-м этаже и потребовали дополнительных преступлений.* Выражение 범행을 주장했다 переводится как *совершили преступление,* а не *потребовали*. То же касается и перевода реалий, на-

пример словосочетание 러시아인 A 씨 사회 관계망 서비스 (SNS) переведено как *Российская социальная служба (SNS*), хотя речь идет о социальной сети. Трудности вызывают лексические значения слов, машинный переводчик не всегда находит соответствующие эквиваленты. Однако в целом смысл текста перевода понятен.

Перевод исходного текста на английский язык с помощью системы машинного перевода Google Translate выглядит следующим образом:

As soon as the Russians, who were punished for enjoying the dangerous parachute downhill in the high-rise building in Haeundae-gu, Busan, were fined and departed, they jumped out of El City on the 101st floor and claimed additional crimes. Russian A's Social Network Service (SNS) released a photo of the city overlooking the sea from the rooftop of the 101st floor of Haeundae El City, Busan on the 24th. Two people, including Mr. A, are suspected of breaking into a rooftop of a nearby large-scale mart with a parachute after trespassing on the roof of an officetel building on the 40th floor of Haeundae-gu, Busan, at 8 pm on the 9th. They also jumped into the roof on the 42nd floor of the hotel near Haeundae Station on the urban railway at 1:30 pm the next day. The police suspended them for 10 days and investigated them on the 12th. They left the country on the 22nd after depositing a fine of 5 million won. The police said, "As a result of the investigation, they confirmed that they had infiltrated the rooftop of El City and applied the crime of building intrusion." However, Mr. A said in a comment on his SNS that a netizen's "Isn't he fined?" Commented, «It is separate from it.»

При анализе перевода исходного текста на английский язык также можно выделить большое количество грамматических и лексических ошибок. Как и при переводе на русский язык, Google Translate перевел словосочетание 범행을 주장했다 как *claimed additional crimes*, что искажает значение словосочетания. Еще одним из примеров лексического и грамматического несоответствия, является перевод фразы '벌금을 받지 않았 느냐'는..., как *Isn't he fined?* Во-первых, она переведена как вопрос, с применением неправильной грамматической конструкции, во-вторых она меняет понимание данного фрагмента текста. Следует отметить, что в целом перевод текста на английский язык является более близким к исходному тексту, чем перевод на русский язык.

Следующая система машинного перевода, с помощью которой был переведен исходный текст, – PROMT Translation Office. Текст перевода выглядит следующим образом:

Как только скользить, как и в город Пусан хаанда небоскребы из 101 этаже также утверждал, что штраф за их преступления были наказаны добавить Сказанный упал опасная в Эль русских. Пропуск в море на 24-м этаже А хаанда El City (SNS) за услуги различными мыслями общество г-на 101 фотографии, и общественности. Это как два дня на один район А хаанда крыши в супермаркете на один после проникновения в 8 в 9 и обвиняемый спрыгнуть на крыше будут около 40 парашюта. Он также подскочило на крыше отеля в другой день они в метро на 30 минут и 42 этажей мудэн Хэундэ около 1. Полиция провела 10 дней, чтобы расследование было 12, что остановка. Он ехал после последнего депонирована штраф в размере 5 000 000 южнокорейских вон они 22 дней. «Дополнительное расследование, чтобы определить, что они до крыши El City вторжение применилась памятники до проникновения», сказал, что. Но оказывается, что она в комментарии на одного пользователя сети El City был применен A SNS в полиции от комментариев и его «вы не штраф» и «независимо от его», а также вторжения.

Как видно из приведенного текста перевода, его содержание грамматически и лексически не отвечает принципам адекватности и эквивалентности. Понимание смысла текста затруднено.

Результат перевода исходного текста на английский язык системой машинного перевода PROMT Translation Office выглядит следующим образом:

Those fines as soon as they left the country's dangerous because your Busan skyscrapers in additional crimes said fell on the 101 stories El city said. Russians A gwangyemang Mr society in the last 24 days on the roof overlooking the sea floor in 101 El Paragon city services (SNS) pictures were made public. Two people, including Mr. A 9, 8 p.m. in the rooftop intrusion after 40 floors in a nearby supermarkets haeundae-gu, wearing a parachute jump down towards the roof officetels accused. On the roof of the 42nd floor of 30 minutes into a nearby hotel at 1 p.m. the next day, they also make a run against Metro Haeundae station. The police investigation and stop these past 12 days left for 10 days. They left for a deposit of 5,000,000 won a penalty after the last 22 days. "Police said additional investigations to look to the fact that they had applied for trespassing to rooftop like El Sistema chimipjoe monuments," he said. But Mr. own A SNS comments that "it's independent" people to a "not fines" El City views with description of the police and other dwaetdaneun apply intru charges.

В тексте перевода имеется большое количество лексических и грамматических несоответствий. К ним добавилась транслитерация некоторых слов, лексическое значение которых невозможно понять, например, слово 관계망 передано как *gwangyemang*. Это повлияло на передачу смысла текста перевода в целом, хотя, если сравнить с переводом на русский язык, информация является более доступной для понимания.

На основе результатов текстов-переводов можно сделать вывод, что перевод текстов с корейского языка на русский и английский языки с помощью систем машинного перевода Google и PROMT является несоответствующим и искаженным как в лексическом, так и в грамматическом планах. Вышеуказанные системы машинного перевода не учитывают многозначность корейских слов и особенности грамматики корейского языка. Перевод с помощью Google Translate является более адекватным в плане передачи смысла, чем перевод с помощью системы PROMT.

К сожалению, в настоящее время не существует систем машинного перевода, которые переводят качественно и адекватно тексты с корейского языка на английский, русский и другие языки мира, и наоборот. Необходимо отметить, что это касается процесса машинного перевода большинства восточных языков.

Современные ученые в области компьютерной лингвистики продолжают работать над созданием более совершенной системы машинного перевода, которая бы учитывала специфику восточных языков, в том числе и корейского. И это приводит к определенным результатам: например, существует профессиональный словарь NAVER для перевода слов, устойчивых выражений и фразеологизмов, которые часто встречаются в корейских текстах.

NAVER Corporation (네이버 주식회사) – ведущая южнокорейская Интернет-компания, оператор самого популярного в Южной Корее портала, а также детского портала JR. NAVER и сервиса мгновенного обмена сообщениями LINE. Компания начала работу 2 июня 1999 года. Штаб-квартира находится в городе Соннам (Южная Корея). По состоянию на сентябрь 2019 года, поисковая система обрабатывает 74,7% всех поисковых запросов в Южной Корее, а число пользователей превышает 42 млн. [6].

NAVER как система машинного перевода является крупнейшим приложением для перевода с корейского языка на 34 языка мира и наоборот, включая английский, корейский, китайский, японский, русский и другие. Поддерживается распознавание рукописного ввода на японском и китайском языках. Перевод в системе NAVER предоставляет следующие возможности: перевод изображения; режим разговора с помощью распознавания речи; поиск омонимов; возможность написания слов от руки для дальнейшего перевода; предоставление контекстов переводимого слова; перевод фразеологизмов и идиом; множество предметных областей для перевода. Имеющиеся недостатки процесса перевода при использовании системы NAVER: невозможность корректного перевода больших текстов; небольшой спектр языков перевода.

Рассмотрим процесс перевода текста с использованием вышеописанного электронного словаря NAVER. В связи с тем, что NAVER является электронным словарем, за единицу перевода следует брать либо слово, либо устойчивое словосочетание. Слова в переводчик необходимо вводить без падежных окончаний и грамматических конструкций. Например, алгоритм перевода предложения 러시아인 A 씨 사회 관계망 서비스 (SNS)에는 지난 24 일 부산 해운대 엘 시티 101 층 옥상에서 바다를 내려다보며 찍은 사진이 공개됐다 представлен следующим образом: для перевода словосочетания 사회 관계망 서비스 (SNS) в слове 서비스 (SNS)에는 необходимо убрать окончание дательного падежа 에 и выделительную частицу 는 и вводить слово 서비스 (SNS), которое обозначает *обслуживание/услуга/сервис*, тогда словосочетание будет переводиться как *сервис сети общественных отношений,* но, исходя из контекста, речь идет о социальной сети. В слове 내려다보며 необходимо убрать грамматическое окончание одновременности действия 메 и поставить глагол в форму инфинитива 내려다보다, который переводится как *смотреть сверху вниз*, однако в целом контекстуальное значение словосочетания 바다를 내려다보며, где 바다– *море* (без окончания винительного падежа 를) можно понять как *с видом на море*. Для перевода причастия 찍은 следует убрать окончание 은 и вводить слово 찍다 как глагол *фотографировать*, что помогает понять словосочетание 찍은 사진 в значении *сделанная фотография*. Очень важен правильный перевод реалий, например под 해운대 엘 시티 понимается *здание в районе Хэундэгу*.

В корейском языке последнее слово в предложении является главным, несет основную информацию, а также показывает время, когда действие было совершенно, в данном случае это глагол 공개됐다 без окончания прошедшего времени 공개되다, который переводится как *открываться,* но, исходя из контекста, получает значение *разместить* (то есть, разместить в Интернете). Итак, вариант перевода вышеуказанного предложения можно представить в следующем виде: *24 числа русский г-н А. на своей страничке в социальной сети опубликовал фото с видом на море, сделанное с крыши 101 этажного здания, расположенного в районе города Пусан Хэундэ.*

Таким образом, используя систему машинного перевода NAVER, был получен следующий текст перевода исходного текста:

Русские, своевольно совершившие крайне опасный прыжок с парашютом, что является преступлением, со 101 этажного здания Эльсити, расположенного в городе Пусан, в районе Хэундэгу, заплатили штраф и выехали из страны. 24 числа русский господин А. на своей страничке в социальной сети опубликовал фото с видом на море, сделанное с крыши 101 этажного здания, расположенного в районе города Пусан Хэундэ. Также господин А. и еще 2 человека подозреваются в том, что 9 числа в 8 часов вечера самовольно забрались на крышу 40-этажного здания в Пусане, район Хэундэгу, и спрыгнули с парашютом на крышу, расположенного поблизости гипермаркета. Более того, они и на следующий день в 13.30 спрыгнули с крыши 42 этажного отеля, расположенного поблизости станции Хэундэгу. 12 числа полиция приостановила их выезд из страны и проводила расследование в течении 10 дней. Они выехали 22 числа, заплатив штраф в размере около 5 миллионов вон, что в эквиваленте составляет триста четыре тысячи рублей. Полиция

объявила, что дополнительное расследование подтвердило их незаконное проникновение на крышу здания Эльсити, что повлекло за собой незаконное проникновение на крышу здания. Тем не менее, господин А на своей страничке в социальных сетях написал, что не согласен с обвинениями полиции на счет вторжения на крышу Эльсити, заявив, что «это было не с ним» и штраф он не получал.

Представленный алгоритм переводческого процесса текста с корейского на русский язык дает возможность получить в результате адекватный текст перевода. Однако следует учитывать, что такой процесс имеет определенные сложности и является весьма трудоемким, так как предполагает использование не системы машинного перевода как таковой, а имеющегося на данный момент электронного словаря для работы в области перевода с корейского и на корейский язык. В данном случае переводчик должен обладать базовыми знаниями в области лексики и грамматики корейского языка.

Таким образом, из проведенного анализа очевидно, что машинный перевод с корейского на английский язык является более разработанным и предоставляет тексты перевода с более или менее адекватными и эквивалентными характеристиками. К сожалению, в настоящее время не существует систем машинного перевода, способных осуществлять качественный перевод текстов с корейского языка на русский. Это связано с внутренней структурой, лексическими и грамматическими особенностями корейского и русского языков. Существующий электронный словарь NAVER выполняет перевод не текста, а слов, фразеологизмов и словосочетаний с корейского языка. Необходимо отметить, что данный словарь имеет высокие профессиональные характеристики и незаменим в работе переводчика, работающего в области корейского языка.

Следовательно, как видно из проведенного анализа, системы машинного перевода с корейского на русский и английский языки (и, соответственно, на другие языки мира) являются несовершенными и находятся в стадии разработки.

Библиографический список

1. *Машинный перевод*. Available at: http://studyenglish.info/article065.php#ixzz6GMGLnNje
2. Новожилова А.А. Машинные системы перевода: качество и возможности использования. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание, Волгоград, 2014: 67 – 70.
3. Семенов А.Л. *Современные информационные технологии и перевод*: учебное пособие для студентов переводческих факультетов вузов. Москва: Академия, 2008.
4. Системы машинного перевода текстов и словари. Available at: https://compress.ru/article.aspx?id=11757#02
5. Лим В.Н. *Стилистика корейского «культурного» и «стандартного» языка как результат влияния лингвистического и экстралингвистического факторов*: монография. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2016.
6. *NAVER – NAVER*. Available at: https://ru.qwe.wiki/wiki/Naver

References

1. *Mashinnyj perevod*. Available at: http://studyenglish.info/article065.php#ixzz6GMGLnNje
2. Novozhilova A.A. Mashinnye sistemy perevoda: kachestvo i vozmozhnosti ispol'zovaniya. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie, Volgograd, 2014: 67 – 70.
3. Semenov A.L. *Sovremennye informacionnye tehnologii i perevod*: uchebnoe posobie dlya studentov perevodcheskih fakul'tetov vuzov. Moskva: Akademiya, 2008.
4. Sistemy mashinnogo perevoda tekstov i slovari. Available at: https://compress.ru/article.aspx?id=11757#02
5. Lim V.N. *Stilistika korejskogo «kul'turnogo» i «standartnogo» yazyka kak rezul'tat vliyaniya lingvisticheskogo i `ekstralingvisticheskogo faktorov*: monografiya. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2016.
6. *NAVER – NAVER*. Available at: https://ru.qwe.wiki/wiki/Naver

Статья поступила в редакцию 26.05.20

УДК 81-44 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00628

***Agarkova O.A.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: agarkova1612@rambler.ru*
***Khalday K.S.**, MA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: miss.khalday@mail.ru*

ANALYSING THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCIES IN ARTIFICIAL BILINGUALISM. The article is dedicated to analysis of the formation of linguistic competence (phonetic, lexical, grammatical, semantic) in artificial bilingualism. The research material is bilingual speech activity of children who learn Russian and English from birth in a monoethnic family. The authors studied the characteristic features of the development of a bilingual child's vocabulary, taking into account four language competencies. Conducting a detailed analysis of the declared competencies of a bilingual child, the qualitative and quantitative characteristics of the bilingual's dictionary under three years, speaking Russian and English, are revealed. There is also a tendency to influence the volume of a child's vocabulary on the peculiarities of language competence formation.

Key words: **artificial bilingualism, language competence, bilingual child, Russian language, English language, intercultural communication.**

***О.А. Агаркова,** канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: agarkova1612@rambler.ru*
***К.С. Халдай,** магистрант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: miss.khalday@mail.ru*

АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ИСКУССТВЕННОМ БИЛИНГВИЗМЕ

Статья посвящена анализу формирования языковых компетенций (фонетической, лексической, грамматической, семантической) в искусственном билингвизме. Материалом исследования послужила билингвальная речевая деятельность детей, осваивающих русский и английский языки с рождения в моноэтнической семье. Авторы изучили характерные особенности развития словаря ребенка-билингва с учетом четырех языковых компетенций. На основе детального анализа заявленных компетенций ребенка-билингва выявлены качественные и количественные характеристики словаря билингва до трех лет, говорящего на русском и английском языках. Также установлена тенденция влияния объема словаря ребенка на особенности формирования языковых компетенций.

Ключевые слова: **искусственный билингвизм, языковые компетенции, ребенок-билингв, русский язык, английский язык, межкультурная коммуникация.**

История изучения искусственного детского билингвизма берет свое начало более чем 100 лет назад, большинство всех работ, посвященных этому вопросу, были опубликованы зарубежными исследователями (Д. Барнс, А. Баррена, С. Допке, В. Марчман, Д. Сингглтон) [1].

Итоги анализа теоретического материала по проблеме детского билингвизма, вопросы двуязычия «перемещались» на протяжении развития научных идей. Концепция коммуникации как самостоятельная гипотеза начала оформляться с середины XX века. В дальнейшем была выделена концепция межкультурной коммуникации, поэтому локализация проблем билингвизма в предметной сфере этих научных направлений стала неоспоримой [2].

Данные, полученные в ходе анализа количественной динамики публикаций российских и зарубежных авторов по наукометрии и библиометрии (2012 – 2020 гг.) тематического исследовательского поля (искусственный билингвизм), занесены в таблицу (см. табл. 1).

Таблица 1

Количественная динамика тематического исследовательского поля

Год	Web of Science	Scopus	E-library
2012	2324	168	267
2013	2265	182	301
2014	2331	173	234

2015	2090	226	326
2016	2150	240	315
2017	2358	264	210
2018	2684	266	330
2019	2543	281	427
2020	1045	130	21
Итого	**19700**	**1930**	**2410**

Данные, полученные в ходе наукометрического и библиометрического анализа, представлены в виде графика (см. рис. 1).

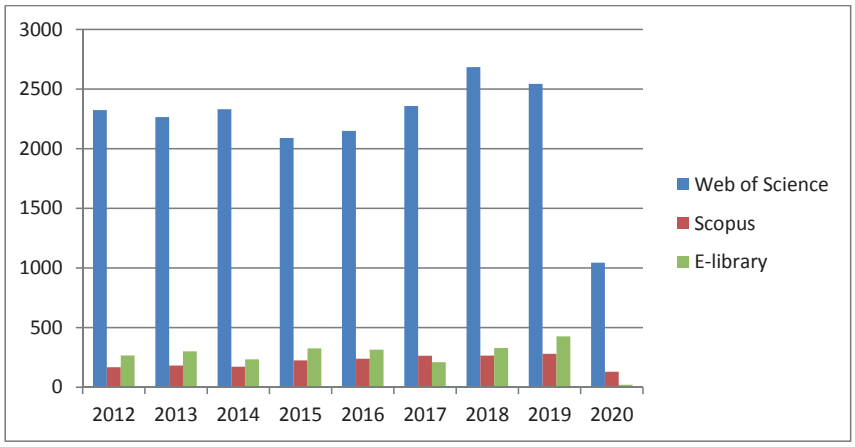


Рис. 1. Количество опубликованных работ, посвященных проблеме искусственного билингвизма в период с 2012 по 2020 гг.

На рисунке видно, что к 2020 году количество научных исследований искусственного билингвизма возрастает. График, отражающий положительную динамику, показывает, что российский опыт изучения детского билингвизма несравним по своей глубине и охвату с зарубежными исследованиями. Подавляющая часть трудов российских авторов касается только отдельных, конкретных моментов усвоения языка/языков у детей дошкольного или младшего школьного возраста. Вместе с тем в нашей стране можно судить о возрастающем интересе к изучению детского билингвизма Е.М. Верещагиным, Г.М. Вишневской, А.Е. Карлинским, В.Ю. Рознцвейгом, Е.Ф. Тарасовым, Г.Н. Чиршевой [3 – 8].

Основная цель билингвизма в семье видится в практическом овладении детьми языковыми компетенциями на уровне, достаточном для осуществления межкультурной коммуникации [9].

По мнению исследователей билингвизма, в том числе и искусственного детского, самым значимым критерием для оценки и характеристики данного явления выступает языковая компетенция.

В русле билингвального подхода оценка сформированности языковой компетенции будет ориентирована на одновременное изучение речевой деятельности ребенка на обоих языках. В данном случае предполагается учет всех компонентов речевого поведения ребенка, включая переводческую активность, которая вырабатывается только в случае билингвизма [10].

Только в речевой деятельности ребенка будет возможно оценить сформированность языковых компетенций, поэтому так важно оценивать, насколько сформированы языковые компетенции на каждом этапе билингвального развития ребенка, так как именно от правильно сформированной компетенции будет зависеть успех коммуникативного и межкультурного акта в будущем.

Целью настоящей статьи является выявление качественных и количественных характеристик русского и английского лексикона ребенка до трех лет, установление влияния объема словаря ребенка на особенности формирования языковых компетенций в искусственном билингвизме.

Методом сплошной выборки были отобраны 324 видеозаписи (более 130 часов) общающихся с детьми на русском и английском языках.

Новизна работы состоит в том, что в ней впервые на материале билингвальной речевой деятельности ребенка с использованием описательного метода и метода моделирования речевого поведения ребенка, описаны особенности формирования языковых компетенций.

Значимость исследования для теории и практики заключается в использовании основных положений и выводов статьи в научных разработках в области билингвологии, межкультурной коммуникации, онтолингвистики, социолингвистики; в применении опыта формирования языковых компетенций у ребенка билингва в других семьях.

Исследование языковых компетенций детей-билингвов в возрасте до 3-х лет нужно производить с учетом четырех компетенций (фонетической, лексической, грамматической, семантической), что нашло отражение в данной работе. При этом исследование также опирается на использование системы из двух подходов: монолингвального (раздельного) и билингвального (общего, с учетом взаимодействия лексем языков). Учитывается и дифференциация словаря ребенка-билингва на рецептивный, репродуктивный и продуктивный [11].

Особое внимание в исследовании речи билингвальных детей уделяется их возрасту, что подразумевает наличие классификации по определенным этапам развития лексики. Рассмотренному возрастному диапазону в работе соответствует 4 этапа развития лексики, для каждого из которых характерна своя специфика и особенности. В рамках данной работы при исследовании каждого этапа развития речи ребенка-билингва были учтены как качественные, так и количественные характеристики. Они включали в себя подробное описание динамики развития речи ребенка, учитывая дифференциацию словарей на категории и локализацию лексем в каждой категории [12].

Составляя общую оценку уровня развития языковых компетенций ребенка, будет рассмотрен конкретный пример по изучению двух языков девочкой Радмилой. Чтобы охарактеризовать совокупность общих, а также индивидуальных критериев, влияющих на формирование русско-английской лингвистической компетенции ребенка в раннем возрасте в моноэтнической семье, обратимся к сравнительной методике, субъектами которых, помимо Рады, будут несколько других детей. Все дети, особенности билингвального развития которых будут заложены в формирование сравнительной модели по различным характеристикам, имели схожесть в протекании данного процесса: для родителей родным языком являлся русский, на нем вели разговоры папы, а мамы, соответственно, общались на английском; применение принципа в воспитании ребенка – «один человек – один язык» [13].

Для того чтобы наиболее подробно исследовать все аспекты лексикона у детей до 3-х лет, осваивающих языковые компетенции, необходимо учитывать весь комплекс характеристик, относящихся и к русским словам, и к словам английского языка [14].

Характерные особенности развития словаря ребенка-билингва со стороны фонетической компетенции заключаются в следующих положениях.

В рамках первого этапа развития характерной особенностью было наличие в речи ограниченного количества звуков, используемых ребенком в целях фонетического оформления произносимых ею слов. В русском языке это смычные *[д, т, п, м]* и щелевые *[ф, с, й]*, в английском – односложные слова, имеющие в своей структуре открытый слог *(car, tea, key)*.

Второй этап развития лексики характеризуется пополнением гласных и согласных звуков *[л]*, появлением дифтонгов и разнообразием, которое было направлено на звуковое оформление слов как в русском (открытые слоги *баба, дедя, ня-ня*), так и в английском (закрытый слог *hop*) языке.

Особенность третьего этапа развития заключается в общей тенденции, направленной на усложнение уровня звукового оформления лексики двух языков. Например, в русском языке *бОба-бОня – там больно;* в английском *ball* (*бо, бо-о, ба-а*), *peel (пи-и), sleep (сляпа).*

Заключительный, четвертый этап относительно русского языка характеризуется возможностью ребенка произносить практически все имеющиеся звуки. Исключение в этом случае составляют шипящие звуки, в словах происходит их замена на свистящие звуки (например, *[ж]* заменяется на *[с]: ложка – лёська*). В области фонетического оформления лексики четвертый этап английского языка характеризуется использованием практически всех вариантов звуков. Исключение составляют следующие звуки: *[r]: rain – ейн; [h]: hole – коул, [w]: what – воть, [ə:]: bird – бид.*

Характерные особенности развития словаря ребенка-билингва со стороны лексической компетенции заключаются в том, что словарь русского языка к концу данного этапа включал в себя 152 лексемы, словарь английского языка – 181. Несмотря на количественное преобладание англоязычных лексем в словаре ребенка, качественные характеристики русскоязычных лексем были более развитыми и активно используемыми в речи. Новые русскоязычные слова сохранялись в продуктивном словаре ребенка, тогда как новые англоязычные лексемы могли быть использованы лишь единожды.

Характерные особенности развития словаря ребенка-билингва со стороны грамматической компетенции заключаются в нижеследующих положениях.

По достижении трехлетнего возраста в силу скудного словаря ни одна из изучаемых морфологических категорий не была усвоена ребенком на системном уровне, хотя в отдельных случаях употребление слов и выражений выстраивалось правильным образом. Например, в предложениях: *There is no car. – No car.*

В большей степени определенная тенденция к системности наметилась в русском языке, который является доминантным. Даже при маленьком словарном запасе, но при его стабильном пополнении и использовании лексика ребенка начала выстраиваться грамматически правильно. Хотя ряд проблемных отклонений, несомненно, имел место быть, в частности – употребление в речи ненуж-

ных предлогов, неправильное использование падежных форм и прочие ошибки (например: *Всё ням-ням. – Еда закончилась*).

Характерные особенности развития словаря ребенка-билингва со стороны семантической компетенции заключаются в следующем.

Первый этап. Аналогичность в темпах формирования и развития словарей по каждому языку, подтверждение чему лежало в одних и тех же ответах ребенка на разноязычные вопросы, одинаковые по смыслу. Например, после заданного ей вопроса *Where is your mummy?* девочка произносит по-русски: *мама* и указывает на свою маму. Количественные характеристики по лексемам каждого языка были также практически идентичны: 9 и 6 слов.

Второй этап. Сохраняется тенденция равновесного состояния по количественным характеристикам русскоязычных (16) и англоязычных (18) лексем: значительный объем редупликатов и звукоподражаний в речи ребенка. Словарь пополняется новыми лексемами, которые помимо каких-либо объектов могут описывать различные процессы и явления.

Англоязычные глаголы *hop*, *sleep* ребенок использует, когда выполняет именно эти действия: *up* при подъеме на лестницу, *down* при спуске с лестницы, числительное *two* при ответе на вопрос о возрасте (2 года).

На втором этапе девочка начинает соединять слова в более сложные структуры (словосочетания или даже предложения), причем она может это делать как на каком-то одном, так и на двух языках одновременно (например, *все ням-ням*, *no car*, *мама sleep*).

Третий этап. Повышение активности в части пополнения словарей двух языков примерно в одинаковом количестве: русскоязычные (44) и англоязычные (43) лексемы. Звукоподражания снизились по объему использования в речи ребенка, а также по объему поступления их в продуктивный словарь. С учетом развития лексико-грамматических характеристик появилась возможность выстраивать различные высказывания на каждом языке: вопросительные предложения русского языка: *А какая это цифра? Мама, это кто?* Полные англоязычные варианты *Where is the ball?, What's this?* звучат *Ве бо-о? Воть дись?*

Четвертый этап. Всплеск развития лексики на двух языках. В сравнении с другими детьми, у наблюдаемого ребенка отмечается более позднее (на 0,5 лет) проявление данного всплеска активности. В рамках четвертого этапа развития активизируется словарь билингвистического содержания. Русскоязычный словарь Рады расширяется за счет усвоения новых слов со всем разнообразием их форм (*еду, приеду, приедем, едешь, уехал, поедет, спасибо, пожалуйста,* конкретные названия различных продуктов питания и блюд). В английском языке активным образом девочка пользуется новыми глаголами (*dance, do, dress, get up, kick, love, open, push, read, ring, see, sing, swing, want, zip),* новыми прилагательными (*blue, funny, green, pink, sharp, small sunny),* местоимениями (*me, you),* наречиями, усвоенными ею именно на четвертом этапе (в частности, *again, away, back),* этикетными формулами *(hello, hi*, *please*, *thank you)*.

Таким образом, проведя анализ формирования языковых компетенций в искусственном билингвизме, можно сформулировать следующие выводы:

Русский словарь ребенка-билингва к трехлетнему возрасту включает 152 единицы, а английский – 181.

Исследователи билингвизма отмечают, что на всех четырех этапах билингвального развития ребенка до трех лет наблюдаются постоянное движение русской лексики из рецептивного словаря в репродуктивный и продуктивный; разнонаправленное движение английской лексики, которая не всегда сохраняется продолжительное время в англоязычном продуктивном словаре.

Наблюдается прямая зависимость между объемом активного словаря и усвоением грамматики. Чем чаще ребенок использует то или иное слово, тем быстрее оно получает грамматическое оформление. Между лексикой и грамматикой для каждого языка устанавливаются внутренние связи.

Перспективным направлением исследования видится проведение анализа языковых компетенций на основе других материалов билингвальной речевой деятельности детей, создание сайта в помощь родителям, воспитывающих детей-билингвов.

Библиографический список

1. Dopke S. The interplay between language-specific development and crosslinguistic influences. *Crosslinguistic structures in simultaneous bilingualism*, Amsterdam, 2000: 79 – 104.
2. Эйдман-Романовская М. Развитие русской письменной речи ребенка-билингва (на материале текстов на естественно-научные и исторические темы). *Психолингвистика и проблемы детской речи:* материалы российской научной конференции. Череповец, 2000: 103 – 105.
3. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе. *Иностранные языки в школе*, 2002: 2: 28 – 32.
4. Шаяхметова А.К. О соотношении языков в детском двуязычии. *Детская речь как предмет лингвистического исследования:* материалы Международной конференции. Санкт-Петербург, 2004: 290 – 294.
5. Чиршева Г.Н., Коровушкин П.В. Структура смешанных высказываний на ранних этах формирования детского билингвизма. *Проблемы поражения и восприятия речи:* материалы XII выездной школы-семинара.Череповец, 2014: 74 – 79.
6. Чиршева Г.Н., Коровушкин П.В. Причины межъязыковых переключений на ранних этапах развития детского билингвизма. *Череповецкие научные чтения.* Череповец, 2014: 156 – 159.
7. *Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования*: коллективная монография. Под редакцией Е.Е. Юркова, Е.Ю. Протасовой, Т.И. Поповой, А. Никунласси. Санкт-Петербург: Издательский дом «МИРС», 2012.
8. Старжинская Н.С. О некоторых особенностях развития русской речи и металингвистических способностей ребенка-билингва на третьем году жизни (в условиях изменения языковой среды). *Проблемы онтолингвистики: материалы Международной научной конференции*, СПб., 2012: 543-548.
9. Шаяхметова А.К. О соотношении языков в детском двуязычии. *Детская речь как предмет лингвстического исследования:* материалы Международной конференции. Санкт-Петербург, 2004: 290 – 294.
10. Рингблом Н. Основные особенности регистра общения с детьми двуязычной семье. *Проблемы онтолингвистики:* материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2012: 529 – 533.
11. Плаксина Е.А. Особенности словообразовательной деятельности детей-билингвов с русским и немецким языком. *Проблемы онтолингвистики:* материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2012: 525 – 529.
12. Мадцен Е. Интерференция в речи трехъязычных детей (11 лет). *Россия и Германия: взаимодействие языков и культур.* Череповец, 2013: 135 – 141.
13. Коровушкин П.В., Чиршева Г.Н. Моноэтнический детский билингвизм во втором поколении: из опыта семейного формирования. *Проблемы онтолингвистики:* материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2013: 430 – 435.
14. Зинкевич А. Окказиональные новообразования в детской речи со значением действующего лица. *Проблемы онтолингвистики:* материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2013: 63 – 68.

References

1. Dopke S. The interplay between language-specific development and crosslinguistic influences. *Crosslinguistic structures in simultaneous bilingualism*, Amsterdam, 2000: 79 – 104.
2. `Ejdman-Romanovskaya M. Razvitie russkoj pis'mennoj rechi rebenka-bilingva (na materiale tekstov na estestvenno-nauchnye i istoricheskie temy). *Psiholingvistika i problemy detskoj rechi:* materialy rossijskoj nauchnoj konferencii. Cherepovec, 2000: 103 – 105.
3. Baryshnikov N.V. Parametry obucheniya mezhkul'turnoj kommunikacii v srednej shkole. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2002: 2: 28 – 32.
4. Shayahmetova A.K. O sootnoshenii yazykov v detskom dvuyazychii. *Detskaya rech' kak predmet lingvisticheskogo issledovaniya:* materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2004: 290 – 294.
5. Chirsheva G.N., Korovushkin P.V. Struktura smeshannyh vyskazyvanij na rannih `etah formirovaniya detskogo bilingvizma. *Problemy porazheniya i vospriyatiya rechi:* materialy XII vyezdnoj shkoly-seminara.Cherepovec, 2014: 74 – 79.
6. Chirsheva G.N., Korovushkin P.V. Prichiny mezh`yazykovyh pereklyuchenij na rannih `etapah razvitiya detskogo bilingvizma. *Cherepoveckie nauchnye chteniya.* Cherepovec, 2014: 156 – 159.
7. *Formirovanie i ocenka kommunikativnoj kompetencii bilingvov v processe dvuyazychnogo obrazovaniya*: kollektivnaya monografiya. Pod redakciej E.E. Yurkova, E.Yu. Protasovoj, T.I. Popovoj, A. Nikunlassi. Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom «MIRS», 2012.
8. Starzhinskaya N.S. O nekotoryh osobennostyah razvitiya russkoj rechi i metalingvisticheskih sposobnostej rebenka-bilingva na tret'em godu zhizni (v usloviyah izmeneniya yazykovoj sredy). *Problemy ontolingvistiki: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, SPb., 2012: 543-548.
9. Shayahmetova A.K. O sootnoshenii yazykov v detskom dvuyazychii. *Detskaya rech' kak predmet lingvsticheskogo issledovaniya:* materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2004: 290 – 294.
10. Ringblom N. Osnovnye osobennosti registra obscheniya s det'mi dvuyazychnoj sem'e. *Problemy ontolingvistiki:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2012: 529 – 533.
11. Plaksina E.A. Osobennosti slovoobrazovatel'noj deyatel'nosti detej-bilingvov s russkim i nemeckim yazykom. *Problemy ontolingvistiki:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2012: 525 – 529.
12. Madcen E. Interferenciya v rechi treh`yazychnyh detej (11 let). *Rossiya i Germaniya: vzaimodejstvie yazykov i kul'tur.* Cherepovec, 2013: 135 – 141.
13. Korovushkin P.V., Chirsheva G.N. Mono`etnicheskij detskij bilingvizm vo vtorom pokolenii: iz opyta semejnogo formirovaniya. *Problemy ontolingvistiki:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2013: 430 – 435.
14. Zinkevich A. Okkazional'nye novoobrazovaniya v detskoj rechi so znacheniem dejstvuyuschego lica. *Problemy ontolingvistiki:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2013: 63 – 68.

Статья поступила в редакцию 27.05.20

УДК 801.52 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00629

Aigubova S.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: soulless17@yandex.ru*
Dzhakaeva A.A., *Candidate of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: a.dzhakaeva.a@mail.ru*

THE SYSTEM OF INFINITE FORMS OF VERBS IN KHUDUTSKYI GOVOR OF SIRKHINSKY DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE. The article deals with verbal infinite forms used in Khudutskyi dialect of Sirkhinsky dialect of the Dargin language. The main features of the infinite forms of the verb in the analyzed dialect are studied in comparison with the literary Dargin language. The forms and formants of participle, gerund, infinitive and masdar in the dialect are described. In addition, The paper gives examples of forms of perfect and imperfect forms of the infinitive, the opposition of which is realized using the infix or ablaut alternation of vowels. The article analyzes similarities and differences of the infinite forms of the verb in the morphological paradigm of Khudutskyi govor (variaty of dialect) of Sirkhinsky dialect of the Dargin language and its literary version. In some cases, the processes that led to the appearance of the studied dialect of one or another characteristic signs are considered.

Key words: **infinite forms, infinitive, verb, masdar, participle, gerund, literary language, part of speech, adverb, dialect.**

С.С. Айгубова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: soulless17@yandex.ru*
А.А. Джакаева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: a.dzhakaeva.a@mail.ru*

СИСТЕМА ИНФИНИТНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА ХУДУЦСКОГО ГОВОРА СИРХИНСКОГО ДИАЛЕКТА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются инфинитные формы глагола худуцского говора сирхинского диалекта даргинского языка. Анализируются основные особенности инфинитных форм глагола в анализируемом диалекте в сравнении с литературным даргинским языком. Описываются формы и форманты причастия, деепричастия, инфинитива и масдара в говоре. Кроме того, приводятся примеры форм совершенного и несовершенного вида инфинитива глагола, противопоставление которых реализуется при помощи инфикса или аблаутного чередования гласных. В статье также анализируются сходства и различия инфинитных форм глагола в морфологической парадигме худуцского говора сирхинского диалекта даргинского языка и литературного его варианта. В отдельных случаях рассматриваются процессы, которые обусловили появление у исследуемого говора тех или иных характерных признаков.

Ключевые слова: **инфинитные формы, инфинитив, глагол, масдар, причастие, деепричастие, литературный язык, часть речи, наречие, говор.**

The relevance of the problem under consideration is due to the need for a detailed study of the morphological features of the Khudutskyi dialect of the Dargin language, and exactly of the infinite forms of the verb, and the defining of their place in the system of areal units of the Dargin language. There are still few works devoted to this theme. P.K. Uslar, Z.G.Abdullaev, Temirbulatova S.N., Abdullaev S.N. and some other scientists did research on this morphological category but regarding the literary language or some local dialects. The infinite forms of the Khudutskyi idiom own some peculiar, distinctive features that allows to differentiate them from the infinite forms of the verb of other Dargin dialects and the literary language.

The system of infinite forms of the verb of the Khudutskyi idiom is represented by the infinitive, masdar, participle and gerund.

Infinitive

The infinitive form of the Dargin verb is this the most common name for an action or process. However, the degree of uncertainty and the composition of the components that make up this uncertainty of the Dargin language infinitive are specific. S.N. Abdullaev, who noticed this peculiarity of the Dargin infinitive, wrote: "If we compare the Dargin infinitive with the Russian, then we must admit that the Dargin infinitive is more specific in meaning than the Russian one" [1: 148]. A similar concreteness is expressed in the fact that the infinitive form of the Dargin language class verbs is characterized by the characteristics of grammatical categories such as class and number categories, i.e. it indicates the class and number of the subject or object. In addition, in an infinitive form, to one degree or another, there are signs of a number of other verb categories, in particular, person, type, time and mood. But despite this, the infinitive differs from finite forms, for which the marked signs are absolute. The content of the action expressed by the infinitive is characterized by a greater abstraction and, in contrast to finite forms, does not contain the necessary signs of predicativity, i.e. signs of mood, time and face in their full and absolute volume. Consequently, the infinitive of the Dargin language is a non-predicative verbal formation, like participle, gerund and masdar. However, the infinitive does not contain signs of two different parts of speech: a verb and any other part of speech.

The infinitive expresses an action or a procedural state without indicating the person, time and his attitude to reality. In the analyzed dialect, the infinitive is formed with the help of the affix *–ий* (-iy) instead of *–ес (*-es) of the literary language. For instance:

Khud.dial.	Lit. lang.	
гьайсий	*касес*	«take»
баркьий	*барес*	«do»
хъумертий	*хъумартес*	«forget»
бахьий	*бегес*	«sow»
беркий	*беркес*	«eat»
вебчIий	*бебкес*	«die»
бемттий	*бумдес*	«swell».

In the Khudutskyi dialect, as well as in the literary language, the infinitive possesses the perfect and imperfect forms. The contrast of such forms is implemented using infix or ablaut alternation of vowels, ex.:

Perfect form		Imperfect form	
батий	«leave»	*балтий*	«used to leave»
бициий	«sell»	*бирций*	«used to sell»
баркьий	«do»	*биркьий*	«used to do»
берччий	«drink»	*буччий*	«used to drink».

In addition to its main meaning – the name of the action, the infinitive has the meaning of the goal (учий витагур "went to study"), in the sentence acts as an object, adverbial modifier, subject and the main part of the compound predicate [2: 79].

Speaking about the meaning of the infinitive, we can emphasize its proximity to the meaning of the name of the dative. The structural parallelism of categorical morphemes of a name and a verb is one of the characteristic features of the internal typology of the Dargin language [3: 167]. An example of the structural parallelism would be the formants of the infinitive of the verb –с, –з, –й, -с on the one hand, and the dative of the name on the other hand, –с, –з, –й, cf .: руццилий- lit. рузилис "sister" (datve case); баркьий- lit. барес "make."

Masdar

Masdar is a non-finite form of a verb denoting the name of an action and possessing the attributes of a name and a verb.

Verbal signs of masdar: in this form the specific opposition, agency and verb management are preserved. Masdar varies by class, number; has the form of negative; verb stems and semantics are preserved in it [3: 168]. Preserving the verb semantics, masdar expresses: the action – белчун "read" (verb) – белчни "reading" (masdar), белкун "writing" (verb) – белкни "writing" (masdar), ракиб "came" (verb) – ракни "coming" (masdar); the state – уси "slept" (verb) – усни "sleeping" (masdar).

Masdar also posseses property of a verb to vary by numbers with the help of class indicators, cf .: вакиб (I class. singular) "came", and вакни (I class), i.e. "arrival, coming" (of a man or any representative of intelligent male creatures), ракни (II class singular), "arrival", i.e. "coming" (of a woman or any representative of intelligent female creatures) and бакни (I and II class plural) i.e. "coming" (several men, women, or any representatives of intelligent creatures of male and female sexes), дакни (III class plural) "coming" (several representatives of class III, for example, several dogs, cats, or someone). Nevertheless, it is quite obvious that this feature does not apply to non-class verbs and their masdar forms. Masdar, like the verb, changes in accordance with the category of rationality / unreasonableness, i.e. with the help of class indicators of plural forms , the class of people is opposed to the class of non-people, cf. адамти бакни "the coming of the people" and унци дакни "the coming of the bulls", etc.

What nouns and masdars have in common is that they answer the question *what?* and vary by cases. In the Khudutskyi dialect, as well as in the literary language, the masdar is marked with the *–и* indicator attached to the primary verb stem, cf .:

Khud.dial.	Lit. lang.	
белкIни	*белкIни*	«writing»
бахни	*багьни*	«recognizing»
аргъни	*аргъни*	«understanding»
бучIни	*бучIни*	«reading».

Participle

Participle is one of the complex, controversial, and little-studied categories of the Dargin language. According to the frequency of use, the diversity of forms and functions, the participle takes one of the main places. Together with the verb stem, the participle of the Dargin language receives all the main categories of the verb: type, voice, tense, grammar class, transitive – intransigence. The morphological peculiarity of the participle lies in the fact that it is similar to the adjective: the participle, like the

adjective, has two related types of forms – unformed and formed. – and materially identical suffixes: -си (singular), – ти(plural). The participle, being a verb adjective, by its syntactic function, is an exponent of attributive relations between itself and the determined name. But one cannot identify them in everything – there are significant grammatical differences between them: the participle, as a verb name, in contrast to the adjective, corresponds with the concepts of type and time inherited from the verb stem. The participle can show the sign of the determined object through the nature of its action or state in time, and the adjective does not have such characteristics.

One of the distinguishing features of the dialect under study is that the past participle here has the suffix *-ци*, and in the modern Dargin literary language this form is formed by *–си.*

Khud.dial.	Lit. lang.	
буцибци	*буцибси*	«caught»
баркьибци	*барибси*	«done»
вачIибци	*вакIибси*	«come»
батурци	*батурси*	«abandoned»
гьакIубци	*акIубси*	«born»

It is well known that the participle combines the properties of a verb and an adjective. The morphological features of the verb in the participle are the expression of the meanings of the class and number (at the same time), type, time.

Khud.dial.	Lit. lang.	
вачIибци (I кл.ед.ч.)	*вакIибси*	«come»
рачIибци (II кл.ед.ч.)	*ракIибси*	«arrived»
бачIибци (III кл.ед.ч.)	*бакIибси*	«arrived»
бачIибти (I-II кл.мн.ч.)	*бакIибти*	«come»
дакIибти (III кл.мн.ч.)	*дакIибти*	«come»
белчIунци (сов.в.)	*белчIунси*	«read»
бучIунци (несов.в.)	*бучIуси*	«readable»

Class participles vary by class and number, and the number is expressed twice – prefixally and postfixally [4: 155], cf.: *рарччибци рурси* – lit. *рарчибси рурси* “found girl”; *барччибти рурсби* – lit. *баргибти рурсби* “found girls”.

In the Khudutskyi dialect, according to the structure there are formed and unformed participles. The latter do not have a derivational affix. In their form they usually coincide with certain temporary forms of verbs. For example, the verb *вачIиб* in the speech of the Khudutskyi people is also used in the meaning of “come” in the role of the participle. However, it should be pointed out here that such unformed participles in the Khudutskyi dialect differ from past tense verbs by stress, which is not observed in the Dargin literary language, where homonymous formal participles and the past tense form of the verb are differentiated only positionally: the unformed participle takes a preposition, and the past tense verb takes a postposition, cf .: *ва`чIиб адми* “come man” and *адми вачIи`б* “man come”.

Gerund

The gerund, which is one of the important grammatical categories of the Dargin language, is a non-finite form of the verb that combines the features of two parts of speech – the verb and the adverb. Communion refers to an action as a sign of another action. The action, “indicated by the participle, is secondary and subordinate to the main action expressed by the predicate in the sentence” [5: 128]. Verbal formations having similar semantics are common in languages of various types. In the Dargin language, there is a number of different gerund word forms, which form a rather complex system. The gerund of the Dargin language in our understanding is a specific form of the verb, which includes the signs of an adverb. At the same time, in the linguistic literature, participle is often defined as an unchanging verb form. In our opinion, such a definition does not quite correctly reflect the nature of the participial of the Dargin language, since, the gerund of the Dargin language to one degree or another varies by class, number, person, and individual categories of the participle and by case.

The most widespread use in the Khudutskyi dialect is the gerunds of the action, which are divided, like verbs, into the gerunds of a perfect and imperfect form, cf .: *батурри* “leaving” (perfect form) and *бартул* “leaving” (imperfect form). The gerunds of the dialect under study are in the past and present tense.

The common suffix for gerund in the Dargin language is *-ли*. However, in the Khudutskyi dialect, where the gerunds have undergone some changes, the suffix *-и* is not represented at all in a number of verbs, but is presented in a number of verbs, but with the loss of the original vowel, cf .: *бартул* – lit.*бартулли* “leaving”.

In the structure of a whole series of past gerunds in dialect there is a morpheme *-иб*, absent in the literary language (in the literary language, the reduced suffix *-и* corresponds to it).

Khud.dial.	Lit. lang.	
буцибли	*буцили*	«having caught»
баркьибли	*барили*	«having done»
вачIибли	*вакIили*	«having come»

Joining – to the end – in Khudutskyi dialect causes progressive assimilation: *бахур+ли→бахурри* “recognizing”. In the literary language, we have regressive assimilation: *багьур+ли→багьулли*.

The participles of the past tense action form are formed on the basis of the indicative mood past tense with the suffix *-ри* (cf .: батур “left” and батурри “having left”), and the present tense forms are based on the imperfective verb stem (cf .: бар-ти “ leave ”and бартул “leaving”). The main feature here is that instead of the past participle form of the literary language, formed from the stem of the past tense verb through the suffix *–и*, a form with an affix — appears in the dialect, for example:

Khud.dial.	Lit. lang.	
беркунни	*берки*	«having eaten»
бацунни	*баци*	«having plowed»
дуцIухъунни	*дуцIухъи*	«having run»
белкIунни	*белкIи*	«having written»

In conclusion, it is necessary to point out that in the course of our study, we discovered distinctive features in the system of infinite forms of the verb of the Khudutskyi dialect. The infinitive, for example, is formed in the dialect by means of the suffix *–и*, and in the literary language *-ес*. As in the literary language, in the Khudutskyi idiom, the infinitive has 2 forms, the contrast of which is realized with the help of infix or ablaut alternation of vowels. One of the distinctive features of dialect is that past participles are formed here with the help of the suffix *-и*, and in the modern Dargin language this form is marked with the indicator -с.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*. Москва, 1993; Т. 2. Морфология.
2. Мусаев М.-С.М. Роль причастия в образовании глагольной инфлексии даргинского язык. *Глагольные образования в кавказско-иберийских языках*. Черкесск, 1989.
3. Мусаев М.-С.М. Даргинский язык. *Государственные языки России*. Москва, 2002: 83 – 95.
4. Муталов Р.О. *Глагол даргинского языка*. Махачкала, 2002.
5. *Лингвистический Энциклопедический словарь*. Москва, 1990.

References

1. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*. Moskva, 1993; T. 2. Morfologiya.
2. Musaev M.-S.M. Rol’ prichastiya v obrazovanii glagol’noj infleksii darginskogo yazyk. *Glagol’nye obrazovaniya v kavkazsko-iberijskih yazykah*. Cherkessk, 1989.
3. Musaev M.-S.M. Darginskij yazyk. *Gosudarstvennye yazyki Rossii*. Moskva, 2002: 83 – 95.
4. Mutalov R.O. *Glagol darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2002.
5. *Lingvisticheskij `Enciklopedicheskij slovar’*. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 82.091 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00630

Bedariova I.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: bediral@mail.ru*
Martynova N.A., *student, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia)*

FOLKLORE AND MYTHOLOGICAL IMAGES IN V.G. BAKHMUTOV’S PROSE. The article studies folklore and mythological images in stories of the Russian-language writer of Altai V.G. Bakhmutov. The paper reveals the key points of the writer’s biography and creative life, presents a look at his work in the assessment of contemporaries – L. Chashchina and D. Kainchin. The central place in the article is taken by the consideration of folklore and mythological images in V.G. Bakhmutov’s collections “Signs of time”, “Autumn ice”, “Semigorki”. Analysis of images of rainbows, mountains, rivers, trees, and others allowed us to conclude that the writer’s picture of the world was filled with Slavic pagan and Orthodox images. Russian Literature has modified the semantics of traditional River and Mountain mythologies, which allowed us to conclude that the main images in the Russian literature of Altai are gradually moving away from the traditional functioning.

Key words: **regional literature, literature of Altai, folklore, mythology.**

И.А. Бедарева*, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: bediral@mail.ru*
Н.А. Мартынова*, студентка, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск*

ФОЛЬКЛОРНЫЕ И МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ПРОЗЕ В.Г. БАХМУТОВА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Алтай в рамках научного проекта № 18-412-040005.

Статья посвящена исследованию фольклорных и мифологических образов в рассказах русскоязычного писателя Горного Алтая В.Г. Бахмутова. В работе раскрыты ключевые моменты биографии и творчества писателя, представлен взгляд на его творчество в оценке современников – Л. Чащиной и Д. Каинчина. Центральное место в статье занимает рассмотрение фольклорных и мифологических образов в сборниках В.Г. Бахмутова «Приметы времени», «Осенний гололед», «Семигорки». Анализ образов радуги, горы, реки, дерева и других позволил сделать вывод о наполнении картины мира писателя славянскими языческими и православными образами. А семантика традиционных в русской литературе Горного Алтая мифологем Реки и Горы модифицирована, что позволило сделать вывод о постепенном отступлении от традиционного функционирования основных в русской литературе Горного Алтая образов.

Ключевые слова: **региональная литература, литература Горного Алтая, фольклор, мифология.**

Статья посвящена исследованию фольклорных и мифологических образов в рассказах русскоязычного писателя Горного Алтая Владимира Григорьевича Бахмутова.

Актуальность исследования обусловлена интересом современного литературоведения к изучению проблем региональной литературы. М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, В.М. Жирмунский и другие исследователи отмечают, что «писатели «второго ряда» открывают для дальнейшей разработки такие тематические и содержательные узлы, которые впоследствии осваиваются классикой. В связи с этим изучение творчества писателей «второго ряда» является очень важным для понимания развития «механизмов» историко-литературного процесса» [1, с. 452].

Научная новизна работы обусловлена тем, что биография и творчество В.Г. Бахмутова мало изучено, а фольклорные и мифологические образы в прозе писателя исследованию не подвергались.

Бахмутов Владимир Григорьевич родился 18 июля 1949 года в селе Ынырга Чойского района Республики Алтай. Там писатель провел свое счастливое детство, закончил восемь классов школы. После школы получил техническое образование: в 1972 году он окончил Новосибирский институт геодезии и более 20 лет проработал по изысканию и проектированию больших и малых ГЭС на территории всего Советского Союза. Желание писать появилось еще в школе. Первая публикация была в «Пионерской правде» в начале 1960-х.

Его герои – это его земляки, его сюжет – это их жизнь. Излюбленный герой писателя – добросовестный, порядочный и трудолюбивый человек, который, несмотря на все испытания, что подготовила ему судьба, остается верен своим моральным принципам. Писатель убежден, что у каждого человека должна быть дорога, которая ведет к счастью, но эту дорогу каждый должен построить сам. Герои произведений писателя – наши современники, пытающиеся осмыслить происходящие процессы в своей жизни и жизни страны. В большинстве произведений отражается жизнь людей из российской глубинки, их проблемы и радости.

В литературу, как отмечал сам писатель, В.Г. Бахмутов пришел обычным человеком. «В ту пору, когда в народе были популярны деревенщики. Тема малой родины много лет не оставляет меня, мои герои – это деревенские люди. У нас остается совершенно нетронутой тема освоения русскими Горного Алтая. Ни один еще автор не решился написать о слиянии двух народов, а ведь это чрезвычайно интересно и важно для всех нас. За несколько веков нашего существования на этой земле алтайцев и русских получился народ с одним менталитетом, с одним взглядом. Посмотрите вокруг: у нас масса смешанных браков. Алтайцы и русские оказались нужны друг другу, алтайцы научились земледелию, русские подпитываться тайгой. Когда-то это и спасло их. С тех пор прошло два века, народы сроднились, наши характеры, алтайский и русский, оказались схожи» [2].

Как отмечал Дибаш Каинчин, путь В.Г. Бахмутова в литературу был нелегким, так как постоянные командировки отвлекали от плодотворной литературной работы. Но именно командировки позволили приобрести опыт и увидеть жизнь. Там он находил героев для своих рассказов и накапливал силы для творческой работы. И, находясь далеко от своего родного села, понял значение в жизни человека своей малой родины, своих корней.

28 ноября 2013 года В.Г. Бахмутов скоропостижно скончался. Осенью 2014 года прошло торжественное присвоение имени В.Г. Бахмутова Ыныргинской сельской библиотеке. В это же время в с. Ынырга прошли первые Бахмутовские чтения.

В разное время В.Г. Бахмутов печатался в разных изданиях: журнал «Сибирские огни», альманахи «Алтай» и «Эл-Алтай». Прозаические произведения писателя стали содержанием шести книг: «Приметы времени» (2001), «Осенний гололед» (2002), «Семигорки» (2004), «Братья» (2009), «Деревенька моя» (2009), «Река моего детства» (2013). Книги были достаточно высоко оценены литературоведами, отмечавшими такие черты прозы В.Г. Бахмутова, как профессионализм, автобиографичность и преданность теме Горного Алтая.

Так, например, Дибаш Каинчин, автор предисловия к первой книге писателя «Приметы времени», подчеркивал: «Главное, что я увидел в книге – это правдивый, строгий взгляд на нашу жизнь с позиций любви и милосердия.

Судя по рассказам, Владимир Бахмутов – сложившийся прозаик, имеющий свои убеждения, свою манеру мышления и, наконец, свой стиль письма. У него ясная, прозрачная проза, то, что он написал, можно ощупать, обнять, увидеть. Мир его рассказов – наш, свой, интересы, проблемы – тоже наши, незатридевять-земельные, не заокеанские» [3, с. 4].

Сравнивая вторую книгу писателя «Осенний гололед» со вторым прыжком с парашюта Л. Чащина отмечает, что в ней «доминирует важнейшая особенность всей поэтики писателя: последовательное, а зачастую подчеркнутое сопряжение времен. То есть способность и потребность соединять их, времена, в одном ощущении, в одном мгновении – и в пространстве одного произведения, и в жизни одного персонажа» [4, с. 3]. Кроме того, она отмечает явную автобиографичность творчества Бахмутова: «Автобиографичность, отчетливо проступающая в произведениях Бахмутова, очевидна и более чем не случайна: ее позволительно рассматривать как важнейший элемент картины мира писателя. Именно органичным следствием, развитием, качественным «расширением» автобиографичности, является, как мне представляется, целый ряд существенных особенностей индивидуального стиля: подчеркнутая реалистичность, достоверность, временами почти документальность изображаемого, эмоциональная сдержанность» [4, с. 4].

В предисловии к книге В.Г. Бахмутова «Семигорки» Дибаш Каинчин отождествляет писателя с «бегущим аргамаком», который «стремительно летит по родной земле, свободно ему, ровно, не страшит дальний путь, наоборот, только бег и эта дорога утоляют его, прибавляют силы – он пишет, живет» [5, с. 3].

Творчество В.Г. Бахмутова представляет интерес для исследователя и потому, что в прозе писателя одно из ключевых мест занимают фольклорные и мифологические образы. При этом, несмотря на то, что писатель является жителем Горного Алтая и объектом художественного познания его является Алтай, алтайские фольклорные и мифологические образы в его рассказах практически отсутствуют, а картина мира наполнена славянскими языческими и православными образами.

Первая книга В.Г. Бахмутова «Приметы времени» открывается рассказом «Радуга». Это небольшой, добрый и светлый рассказ о том, каким видится мир ребенку. На первый взгляд – это произведение детское. Но писатель придаёт ему философский контекст, размышляя в конце рассказа о детских фантазиях, интерпретируя их во взрослую жизнь.

Рассказ ведется от первого лица, и с первых строк автор погружается в воспоминания детских лет: «Когда у меня хорошее настроение, я люблю вспоминать свое далекое детство» [3, с. 5]. Это указывает на то, что воспоминания вызывают лишь приятные и светлые ассоциации. Здесь же автор показывает особую привязанность и любовь к Алтаю: «У меня не было дорогих электрических игрушек, меня не возили к морю, но у меня была природа – богатая природа Алтайских гор» [3, с. 5]. В начале рассказа автор пишет, что всегда любил и любит радугу, но это произведение не только о любви к красочному природному явлению, но и к природе в целом, в частности к Алтаю. Богатая природа Алтая заменяла и заменяет писателю все другие материальные богатства и ценности. Воспоминания о времени, проведённом на Алтае, имеют большую ценность, показывают трепетное отношение рассказчика к этому месту. Горный Алтай считается непростым местом, часто его называют волшебным, сказочным и сравнивают с мифическим Беловодьем [6, с. 287 – 292].

Название рассказа актуализирует мифологический уровень данного произведения и творчества писателя. Образ радуги является главным смысло- и сюжетообразующим элементом рассказа. Во многих культурах радуга является «символом божественного проявления доброжелательного характера» [7, с. 706], в русском фольклоре радугу уподобляют «мосту, который соединяет небо и землю, а человека с небесными богами» [8, с. 59].

В основе сюжета рассказа – поверье, имеющее место в славянском фольклоре: «если добежать до конца радуги и обхватить ее руками, то все люди будут здоровыми и счастливыми» [3, с. 5]. Главный герой рассказа – мальчик, который уверен в том, что может сделать всех счастливыми:

«И вдруг я увидел радугу! Крутая, ярко горящая, она уперлась концом как раз в нашем огороде. Я зажмурил глаза, все еще не веря, что вот она, долгожданная радуга, которая поможет мне сделать всех счастливыми. Радуга не исчезла. Наоборот, наливалась ярче. И я побежал!

Каково же было мое удивление, когда на том месте, где была радуга, ее не оказалось. Она ловко перепрыгнула теперь на берег реки и была так же хо-

роша. Я вновь затаил дыхание и побежал. И снова неудача! Радуга дразнила меня. Было обидно и больно, что не удалось добыть людям счастье. От досады я заплакал.

Детство давно ушло, но я часто вспоминаю мою убежавшую радугу, ту, которая после черных туч и грома могла дать счастье. Может быть, тогда я плохо бежал? В жизни все бегут за счастьем, но, наверное, счастье и есть дорога к нему, без остановок и слез. Я давно бегу за своей радугой, она то покажется, то вновь потеряется. Главное, она есть. Я ее видел!» [3, с. 6].

Радуга – это символ счастья, олицетворение всех красок жизни, она – «крутая», «ярко горящая», «долгожданная». Ей же приписываются и человеческие свойства: ловко перепрыгнула, дразнила, убежала, могла дать счастье. Отметим также обилие восклицательных предложений, указывающих на эмоциональность. Автор стремится передать читателю весь спектр чувств: от удивления, радости, счастья – до разочарования, грусти, досады.

И пускай всемирного счастья достать ребенку не удалось, но своим жизнелюбием и активностью он доставлял радость окружающим, а это и есть формула счастья по В.Г. Бахмутову.

Также в данном рассказе встречается еще одно славянское поверье: дождь посылает на землю Илья-пророк [9, с. 127 – 128], а гром образуется от грохота его колесницы:

«Яркий солнечный день вмиг потускнел, стало темно и страшно. Подул ветер, сначала робкий, потом сильнее и сильнее, грозя превратиться в ураган. Блеснула молния, с треском раздался гром.

– Это Илья-пророк в своей колеснице раскатывает по небесам, сейчас дождик пошлет, – крестясь, говорила бабушка. И действительно, дождь начал капать крупными каплями» [3, с. 5]. Образ Ильи-пророка наряду с образом радуги углубляет фольклорно-мифологический уровень всего рассказа.

Рассказ «Ветка пихты» также насыщен языческими поверьями в силы потустороннего мира: русалки, привидения, полудницы, нечистая сила [9, с. 45 – 49].

«Была у нас и своя русалка. История очень романтическая и убедительная, но там больше про любовь, а этим в то время мы интересовались мало. Однако точно знали – выходит Алена ночью на берег. Присядет на камушек и сидит, перебирает свои длинные волосы. В каждом доме в подполе были свои «полудинки», но ими пугали обычно самых маленьких. В лесу водилось всякое множество нечистой силы, одно упоминание о которой приводило в дрожь. Оживала нечистая сила ровно в полночь, а с первыми петухами пропадала. Много было жуткого и влекущего» [3, с. 18].

Данные образы потустороннего мира выполняют в рассказе смыслообразующую функцию: создают мифологический настрой, усиливают семантику событий рассказа, объясняют поступки персонажей. Главные герои – деревенские мальчики, решившие посоревноваться друг с другом в бесстрашии. Самым смелым они решают считать того, кто отважится ночью пойти на кладбище и принести ветку пихты, расположенной в самом центре захоронений.

Кроме того, следует отметить наличие в рассказе кольцевой композиции, которая создается за счет экспозиции, насыщенной фольклорными и мифологическими образами, и финала, в котором упоминается о привидениях. В данном случае можно говорить о структурообразующей функции вышеуказанных образов.

Мифологемы Реки и Горы и образ мирового древа являются традиционными в русской литературе Горного Алтая [10, с. 20 – 23]. В творчестве В.Г. Бахмутова семантика данных мифологем модифицирована. Так, например, в рассказе «Совинко» мифологема Реки выполняет функцию границы между своим и чужим пространством, но смысловое наполнение своего и чужого писатель расширяет не географически, а психологически и нравственно. В самом начале рассказа один из героев Леонид случайно падает в реку и, подобно инородному телу, вымывается с пространства Алтая, кружит в водовороте вместе с мусором:

«Переправлялись они по каменистому перекату, а ниже разогнавшаяся вода вымыла большую яму. Быстрые потоки врезались в нее и раскручивались большими воронками, в центре которых скапливались пена, мусор, ветки деревьев. Попал в воронку и Леонид – сил выбраться самостоятельно не хватало, и он кружился вместе с пеной и таежным сором. Неизвестно, чем бы все закончилось, не протяни ему Игнат длинную жердину. Леонид ухватился за нее так, что, когда спутник подтянул его к берегу, с трудом разжал посиневшие пальцы.

– Тянет за ноги на дно. Я уж думал – каюк, – проговорил Леонид, клацая зубами от холода.

– Забыл ты наши реки, – усмехнулся Игнат.

– Жуткая у реки сила. Откуда и берется…

– С гор» [3, с. 75].

Дальнейшие события рассказа проясняют подтекст данного происшествия: приезд Леонида на Алтай связан со строительством туристической базы и продажей редких целебных растений и животных. В этой ситуации герой проявляет себя как чужой в гармоничном пространстве Алтая, так как его действия могут повлечь за собой уничтожение флоры и фауны.

Мифологема Горы проецируется у В.Г. Бахмутова в образе горы Бельгаи, представленной в повести «Семигорки». Гора отождествляется прежде всего с тяготами жизни главной героини – Марии:

«Ведь гора-то Бельгая каждый день у нас на глазах, с утра до вечера, ну в непогодь закрывается, а так и спать ложимся мы с ней, и утром поднимаемся, глядя на нее. Вот вся-то моя жизнь и прошла в том осознании, что я уже была на этой горе, что не так уж она недоступна, а значит, и я, если не побоялась забраться на нее, тоже в жизни что-то могу и значу. Проснусь иногда утром со скверным настроением, поднимусь от мужа, пахнущего перегаром, взгляну на Бельгаю, и на душе спокойнее сделается. На саму вершину забралась, а остальное в жизни пустяки» [5, с. 31].

Образ кедра наиболее ярко раскрывается в бахмутовском рассказе «Стог» и служит для усиления характеров персонажей. Посредством данного образа раскрывается тяжелая судьба деда Степана, испытавшего в жизни множество издевательств:

«Только теперь Алешка заметил большие ссадины на гладком стволе кедра, густо залитые смолой. Прозрачные, как слезинки, капельки цеплялись одна за другую. Капелек было много – янтарная их цепь дотягивалась до самой земли, усыпанной иссохшими иголками» [5, с. 196].

Таким образом, исследование фольклорных и мифологических образов в прозе В.Г. Бахмутова позволяет сделать вывод о том, что в его творчестве начинается постепенное отступление от традиционного функционирования основных в русской литературе Горного Алтая образов.

Библиографический список

1. Бедарева И.А. «Ойротия» Петра Гордиенко: способы использования алтайского и русского фольклора». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 452 – 453.
2. Костина С. Владимир Бахмутов: О людях и книгах. *Звезда Алтая*. 2013; 23 апреля.
3. Бахмутов В. *Приметы времени*. Горно-Алтайск, 2001.
4. Бахмутов В. *Осенний гололед*. Горно-Алтайск, 2002.
5. Бахмутов В. *Семигорки*. Горно-Алтайск, 2004.
6. Бедарева И.А. Тема Беловодья в русской литературе Горного Алтая. *История и культура народов юго-западной Сибири и сопредельных регионов (Казахстан, Монголия, Китай):* материалы Международной научно-практической конференции. 2017: 287 – 292.
7. *Энциклопедический словарь символов*. Автор-составитель Н.А. Истомина. Москва, 2003.
8. Шуклин В. *Русский мифологический словарь*. Екатеринбург, 2001.
9. Капица Ф.С. *Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы:* справочник. Москва: Флинта: Наука, 2000.
10. Бедарева И.А. Базовые пространственные мифологемы в русской литературе Горного Алтая XX века. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 3 ч. Тамбов: Грамота, 2016; Ч. 3, № 10 (64): 20 – 23.

References

1. Bedareva I.A. «Ojrotiya» Petra Gordienko: sposoby ispol'zovaniya altajskogo i russkogo fol'klora». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 452 – 453.
2. Kostina S. Vladimir Bahmutov: O lyudyah i knigah. *Zvezda Altaya*. 2013; 23 aprelya.
3. Bahmutov V. *Primety vremeni*. Gorno-Altajsk, 2001.
4. Bahmutov V. *Osennij gololed*. Gorno-Altajsk, 2002.
5. Bahmutov V. *Semigorki*. Gorno-Altajsk, 2004.
6. Bedareva I.A. Tema Belovod'ya v russkoj literature Gornogo Altaya. *Istoriya i kul'tura narodov yugo-zapadnoj Sibiri i sopredel'nyh regionov (Kazahstan, Mongoliya, Kitaj):* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017: 287 – 292.
7. *`Enciklopedicheskij slovar' simvolov*. Avtor-sostavitel' N.A. Istomina. Moskva, 2003.
8. Shuklin V. *Russkij mifologicheskij slovar'*. Ekaterinburg, 2001.
9. Kapica F.S. *Slavyanskie tradicionnye verovaniya, prazdniki i ritualy:* spravochnik. Moskva: Flinta: Nauka, 2000.
10. Bedareva I.A. Bazovye prostranstvennye mifologemy v russkoj literature Gornogo Altaya XX veka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3 ch. Tambov: Gramota, 2016; Ch. 3, № 10 (64): 20 – 23.

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 811.112.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00631

***Generalova L.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: l.m.generalowa@volsu.ru*

GENRE SPECIFICS OF THE POLITICAL BLOG. The article focuses on the analysis of the genre specifics of the political blog on the example of the German-speaking political blogosphere. The integrative essence of the political blog is described, which is determined by the genre originality of the communicative Internet space. The importance of studying the blog as a new media format in the framework of modern genre studies is explained. The main relevant genre parameters of the study of the blog as an authentic form of Internet communication are determined. The article considers the parameters of the Internet communication, which define the method of communicative cooperation between a blogger and a potential recipient, as well as the language tools necessary to implement the blogger's goals. As a result, the article conclude that it is impossible to a full explanation to the genre specifics of the political blog due to the heterogeneity of this media content and the various differential features that form the basis of the description model.

Key words: **political blog, integrative characteristics, genre specifics, communicative space, description model.**

***Л.М. Генералова**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: l.m.generalowa@volsu.ru*

ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА ПОЛИТИЧЕСКОГО БЛОГА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00193 «Протестная коммуникация в современном информационном пространстве России и Германии» [The reported study was funded by RFBR, project number 20-012-00193].

Статья посвящена анализу жанровой специфики политического блога на примере немецкоязычной политической блогосферы. Описывается интегративная сущность политического блога, обусловленная жанровым своеобразием коммуникативного Интернет-пространства. Обосновывается значимость изучения блога как нового медиаформата в рамках современного жанроведения. Определяются основные релевантные жанровые параметры исследования блога как аутентичной формы Интернет-общения. Рассматриваются параметры Интернет-коммуникации, предопределяющие способ коммуникативной кооперации блогера и потенциального адресата, а также языковые средства, необходимые для реализации целеустановок блогера. Делается вывод о невозможности полного изучения жанровой специфики политического блога ввиду неоднородности данного медийного контента и разнообразных дифференциальных признаков, лежащих в основе модели описания.

Ключевые слова: **политический блог, интегративные характеристики, жанровая специфика, коммуникативное пространство, модель описания.**

Жанровое своеобразие коммуникативного пространства Интернет

С середины 90-х годов Интернет пережил неожиданный рост как ресурс глобальной коммуникации и обмена информацией, что было обусловлено появлением инновационных технологических артефактов с последующим изменением их потенциала. Как доступное мультифункциональное средство, он предлагает многочисленные возможности для расширения коммуникативного пространства, которое облегчает новые формы глобального понимания посредством характерной интерактивной организации, продвигает по всему миру неизвестные ранее стандарты общения, одновременно расширяя и дополняя их благодаря появлению инновационных технологий с бескрайними потенциальными возможностями. Электронные письма, чаты, новостные и дискуссионные форумы, блоги, Интернет-телефония служат активной межличностной коммуникации, привлекают внимание пользователей к темам, которые ранее были доступны определенным кругам читателей. Таким образом, Интернет расширяет возможности межличностного взаимодействия. Возникновение и использование этих новых компьютерно-опосредованных форм коммуникации открывают ученым широкое поле для исследовательской деятельности.

За последние годы формат онлайн-медиа стал предметом многочисленных научных исследований, где своеобразие и отличительные свойства каждой из Интернет–платформ влекут за собой и определенные правила коммуникации, существенно отличающиеся от уже устоявшихся вариантов в письменной и устной речи [1; 2].

Нельзя отрицать тот факт, что многие языковые продукты сетевого общения отклоняются от нормативных ожиданий, которые обычно возлагаются на отредактированные письменные и устные тексты. Все это детерминировано рамочными условиями и спецификой отдельной сетевой платформы. Технические медиапараметры используемых коммуникационных технологий влияют не только на формы выражения, но и на социальные факторы и индивидуальные компетенции.

«Коммуникативное пространство Интернета стало и своеобразной жанропорождающей средой, которая способствует возникновению новых жанров, свойственных только этой информационной среде» [3, с. 117]. Под влиянием принципиально новых коммуникативных технологий происходит трансформация жанровой системы сети Интернет в целом [4].

Несмотря на многостороннее освещение данной проблемы в современной лингвистической литературе и зарождение нового направления в теории речевых жанров – виртуального жанроведения [1], до сих пор не выработана четкая модель, которая позволила бы нам в полном объеме изучить жанровую специфику Интернет-коммуникации. Проведенные исследования достаточно разнородны, отличаются как по использованию разных дифференциальных признаков, лежащих в основе описания, так и по вкладываемому в них объему содержания. Интернет-жанр изучают, исходя из стилистических характеристик, функциональной классификации текстов, прагматических установок, параметров контентов и т.д. Используются такие понятия, как «сетевой жанр», «дигитальный жанр», «Интернет-жанр», жанр компьютерно-опосредованной коммуникации, bridging genre, technisch vermitteltes Genre, computervermitteltes Genre и т.д. [2; 5; 6].

Вышеперечисленные разногласия можно объяснить специфическими особенностями Интернет-коммуникации, включающей в себя признаки канонических и неканонических жанров.

В данной статье мы проанализируем жанровые особенности политического блога как специфичного коммуникативного пространства.

Жанровое своеобразие коммуникативного пространства Интернет

В современном жанроведении отсутствуют полные эмпирические исследования феномена блога как нового медиажанра. Между тем блоги представляют собой мощные альтернативные и независимые информационные ресурсы [7; 8] с постоянно обновляющейся повествовательной структурой. Уникальность данного средства коммуникации заключается в том, что блоги являются одновременно личными дневниками, хранилищами знаний и источниками информации. Блог ведется обо всем, что интересует людей, и чем они хотят поделиться с другими. В свою очередь, пользователи СМИ и Интернета становятся все более избирательными в выборе информации, более активно и критично пользуются медийными контентами. В связи с этим блоги предлагают совершенный коммуникативный и динамичный источник информации, независимо от того, является ли пользователь СМИ блогером или читателем.

К главным особенностям лингвистической идентификации блогов относятся домен, название блога и раздел «об авторе». Блоги представляют собой часто обновляемые веб-страницы с отдельными записями в обратном хронологическом порядке – последние из них находятся вверху. Материалы могут содержать текст, изображения, видео- или аудиофайлы. Как правило, читатели имеют возможность оставлять комментарии к статьям. Каждый пост обычно включает имя автора или синоним, а также дату и время публикации. Блог обычно содержит внутренние и внешние гиперссылки на статьи или веб-сайты и список внешних ссылок с любимыми веб-сайтами автора.

Навигационные и ключевые слова включают в себя меню навигации, ссылки, теги и темы. В дополнение к навигационному меню, которое обычно отображается в виде внутригипертекстовых ссылок, навигация также содержит другую структурируемую информацию о дате, когда была сделана запись, количестве комментариев к сообщению, числе посетителей страницы и т.д.

Блог занимает особое место в Интернет–коммуникации и представляет собой определенную неоднородность. Хотя блоги могут быть созданы на различных Интернет-платформах, всех их объединяют общие интерфейсные элементы, такие как профиль пользователя, лента постов, лента друзей, а также возможность просмотреть каждый пост отдельно. Они преследуют общие цели общения, имеют схожие структуры и стилистические особенности, сообщают о схожем контенте и обращаются к конкретной аудитории.

Блоги считаются аутентичной формой Интернет-коммуникации, так как представляют авторскую позицию, ориентированы на диалог, поддерживают двунаправленную коммуникацию, сочетают в себе черты публичного и межличностного общения.

Так как веб-блоги объединяют в себе преимущества многих известных коммуникационных услуг в Интернете (списки рассылки, новостные группы, дискуссионные форумы, базы данных), они представляют собой коммуникационную платформу нового типа, комбинированный (гибридный) жанр Интернет-коммуникации [9 – 12].

Рассматриваемые нами политические блоги не являются исключением, они также представляют собой комплексный жанр динамично развивающейся блогосферы с множеством подтем и своеобразной стилистической гетерогенностью [2, с. 238].

В своем исследовании мы анализируем феномен политического блога, исходя из модели описания жанра, предложенной Шипицыной, которая включает в себя "медийные (В каком формате?), прагматические (Кто? Кому? Зачем? Где?), структурно-семантические (Что?) и лингвостилистические параметры (Как?)" [там же].

Жанровые характеристики политических блогов

Проведенное нами исследование показало, что ***интерфейс*** политических блогов структурирован определенным образом и обусловлен требованиями Интернет-платформы, на которой он расположен. Различают веб-блоги, чье содержание носит персональный или тематический характер.

Профиль пользователя очень часто отсутствует у авторов, которые используют контент в личных целях, где они делятся опытом или взглядами на сложившуюся ситуацию или общественную проблему в целом. Как правило, данные блогеры являются публичными лицами (известными политиками, политическими обозревателями, оппозиционерами), число таких блогов в немецкой блогосфере невелико.

Чаще всего распространены блоговые сервисы (журналы), где авторами являются целый круг лиц, каждый из которых может оставлять сообщение в группе. В этом случае обязательно дается ссылка на профиль каждого автора, где он указывает личную информацию о себе, своих интересах, занимаемой должности и т.д.

Все блоги определенным образом структурированы. Хотя эта структура может изменяться от блога к блогу, основные функции веб-журнала остаются идентичными:

– на первой странице представлены заголовки и субтитры блога, а также информация о псевдониме или имени оператора;

– новые записи публикуются на первой странице, а расположение сообщений происходит в обратном хронологическом порядке;

– хронологический порядок считается решающим отличительным признаком;

– сообщения относятся к событиям онлайн или офлайн;

– обновления производятся регулярно, их частота варьируется, всегда существует «отметка времени» о том, когда сообщение было опубликовано. Частые обновления и большая интерактивность возможны благодаря непрерывному коммуникативному обмену между блогером и читателями посредством функции комментирования. Каждое их таких сообщений может иметь ссылку на другие посты или сайты.

Следующей важной характеристикой блога является его ***мультимедийность***, которая «проявляется также в соединении вербального текста с невербальными компонентами – графикой, картинками, фотографиями, видео, анимацией» [7, с. 128].

Коммуникационные инструменты характеризуются медийным разнообразием и возможностями их распространения. Все сообщения представлены по заголовкам, к которым обязательно прикреплены соответствующие метки, фотографии, рисунки, диаграммы. Картинки, видео- и аудиоматериалы служат «приманкой для глаз» и являются важным элементом политических блогов, так как они передают эмоциональное содержание опубликованного материала, и читатели блога замечают их в первую очередь.

Так называемые моблоги и видеоблоги смогли заявить о себе благодаря новейшим техническим разработкам – цифровым камерам или мобильным телефонам с встроенной камерой, позволяющим публиковать изображения в Интернете. Еще одной тенденцией в современной блогосфере является подкастинг. Подкастеры размещают самостоятельно записанные аудиофайлы в своем блоге.

Значимой характеристикой блога является его ***гипертекстуальность***, в чем заключается главное отличие блога от других онлайн-ресурсов. Гипертекстовость блога является одним из важнейших преимуществ Интернета. Сеть связанных текстов, составляющих блог, соответствуют определенному контенту, связанному с другими узлами. Благодаря программному обеспечению браузера, которое отвечает за визуализацию веб-страниц, пользователь может извлекать эти взаимосвязанные цифровые узлы. Индекс гипертекстуальности включает в себя ссылки на посты на веб-сайтах, при помощи которых пользователь может осуществлять веб-навигацию внутри блога. Гипертекстуальность каждого блога составляют компоненты внутреннего (лента записей внутри собственного блога) и внешнего уровней (неоднородные ссылки на внешний Интернет-контент) [7, с. 129].

Рассматривая такой медийный параметр блога как ***интерактивность***, хотелось бы отметить, что он имеет две формы проявления: социальная интерактивность – взаимодействие между двумя или более людьми и техническая интерактивность – взаимодействие между отдельным пользователем с любым техническим устройством. В век Интернет-технологий мы наблюдаем всевозможные разновидности социальной интерактивности. В то же время техническая интерактивность открывает бесчисленные новые возможности для общения. Пользователи могут получать самостоятельно интересующую их информацию в любое время по персональному запросу, благодаря неограниченной мощности цифрового контента с последующим обсуждением полученной информации друг с другом.

Что касается особенностей коммуникации в блоге, автор трактует информацию, отображая события реальной действительности через призму собственного "Я". Его собеседниками могут быть как известные блогеру постоянные читатели, с которыми он вступает в полемику на своей странице, так и абсолютно незнакомые ему люди, которые не составляют круг его постоянных читателей, а случайно зашли на веб-страницу блогера.

Прагматические параметры блога

Интерактивная, самореферентная функция блога заключается в ведении дискуссии, что особенно характерно для политических блогов. Основными мотивами адресанта (создателя блога) является потребность поделиться экспертным знанием, выразить себя в обсуждении важной общественно-политической темы, выступить альтернативой традиционным средствам массовой информации, взаимодействовать с другими при обмене информацией. Политические блогеры – это, в основном, представители разоблачительной журналистики, которые проводят собственное расследование и знают владеют немного большим количеством информации, чем остальные [13].

Каждый политический блог отражает всегда «определенную политическую позицию, сквозь призму которой интерпретируется вся остальная информация. Кроме того, своеобразие политического блогинга отнюдь не исключает попыток различного рода манипулятивных воздействий, учитывая специфику Интернет-аудитории» [14, с. 10].

Вслед за Кочетковой М.О. мы будем дифференцировать следующие типы блогеров: блогер «наивный политик», блогер-оппозиционер и блогер – профессиональный политик [14]. Адресант – «наивный политик» является часто встречающимся амплуа среди политических блогеров. К ним относятся разнообразные эксперты – общественные деятели, обозреватели, журналисты. Этот тип блогера широко представлен в пространстве немецкой блогосферы. Они используют Интернет-платформу для реализации личностных интенций и целеустановок, демонстрируя отношение к актуальным событиям, их оценку, прогнозируя исход события, формулируя задачи и проблемы в форме сжатого анализа [10, с. 119 – 127]:



Anna Biselli

Zensur in Russland: Fluchen verboten

«Russland hat seine Medien gut im Griff, das ist keine große Neuigkeit. Es befindet sich in einer Rangliste der Pressefreiheit auf Platz 148 von 179. Anfang Oktober hatte die Organisation Reporter ohne Grenzen den Bericht „Der Kreml auf allen Kanälen" über die Kontrolle des russischen Fernsehen durch den Staat veröffentlicht. Dieser gab unter anderem bekannt, dass die drei größten Fernsehsender, die jeweils eine Reichweite von 75% – 99% der russischen Haushalte haben, zu großen Teilen dem Staat selbst gehören. Die Liste der Eigentümer wichtiger russischer Nachrichtenagenturen, Zeitungen, Fernseh- und Radiosender der Wikipedia lässt hier ebenso tief blicken» (https://netzpolitik.org/2013/zensur-in-russland-fluchen-verboten/).

Struktura zametki chetko determinirovana kontseptsiey blogera, predstavlennoy im upryadochennoy informa-

цией, в комментарии просматривается полная взаимосвязь между предметом выступления и интерпретацией фактов и явлений. В ходе рассуждения автор проводит сопоставление между комментируемым событием с общественно-политическими ситуациями в мире, которые уже известны широкой аудитории.

Другая публикация блогера Джонни Хойслера посвящена выборам в Германии 2017 года. Автор анализирует политическую обстановку в целом, а также дает характеристику каждой из баллотирующихся на выборах партии. Своих субъектных интенций блогер не скрывает, открыто говорит о том, что посредством своего блога призывает немцев задуматься о предстоящем голосовании в стране и сделать правильный выбор.

Johnny Haeusler

Die Spreeblick-Wahl 2017

«Natürlich wird es Widerspruch, andere Meinungen und Einschätzungen geben, aber das ist ja das Gute: Dass wir nicht nur zwei Parteien haben in Deutschland. Und was auch klar ist: Jede Wahl ist ein Kompromiss. Wir leben in einem hoch individualisierten Land, in Bezug auf die Digitalisierung in einer hoch individualisierten Welt, und letztendlich gibt es wohl für die meisten Bundesbürger_innen keine Partei, die zu 100 Prozent die eigenen Meinungen oder Wünsche widerspiegelt.Ich hatte diesen Artikel zuerst als „Wahlempfehlung" betitelt, aber ihr seid ja alle erwachsen. Hier ist meine Entscheidung, macht ihr doch, was ihr wollt!)» (https://www.spreeblick.com/blog/2017/09/18/die-spreeblick-wahl-2017/).

Блогер реализует имидж политического эксперта, который считает, что может объяснить происходящее в стране и дать правильную политическую установку потенциальным избирателям.

Адресанты-оппозиционеры преследуют одну-единственную цель – отстаивание своих политических взглядов, противодействие существующему режиму, формирование политической оппозиции. «Непременной чертой ряда журналистских расследований часто является присутствие самого автора в ряду действующих героев тех историй, о которых они ведут речь в публикациях…» [10, с. 122 – 123].

Известным блогером-оппозиционером в Германии является Вольфганг Прабель. На страницах своего блога http://www.prabelsblog.de он подвергает критике политические реформы, проводимые канцлером Германии Ангелой Меркель. Материал подается в виде авторской трактовки темы отражаемого события, где блогер высказывает свое отношение к актуальным политическим новостям, анализирует преимущества и недостатки, прогнозирует дальнейшее развитие событий.

Разместив в своем блоге сообщение «Merkeldeutschland 2020 – Bürgerkrieg in Stuttgart» (https://www.prabelsblog.de/2020/05/merkeldeutschland-2020-buergerkrieg-in-stuttgart/) Прабель описывает беспорядки в Штутгарте, инициатором которых были партия зеленых и глобалисты. Протестующие недовольны кризисом в стране и бездействием правительства Меркель. Их многократные обращения госпожа канцлер оставляет без внимания.

«Merkeldeutschland wird Hitlerdeutschland immer ähnlicher. Die 30er Jahre waren ja nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, daß staatlich geförderte Strukturen außerhalb von Polizei und Reichswehr ein gewalttätiges und am Rande der Gesetzlosigkeit entlangschrapendes Eigenleben führten. Davon gibt es in Stuttgart sicher einige, Stuttgart wird ja sogar von den Grünen regiert. In dieser Partei hatten die Impfgegnerei, Bachblüten, Globuli und Verschwörungstheorien immer einen fruchtbaren Boden. Die große Masse der Demonstranten sind allerdings Leute, die wirtschaftlich durch den Shutdown stark betroffen sind. Das verschwieg der zwangsfinanzierte Staatsfunker ARD seinen Gläubigen».

Автор блога выражает сожаление по этому поводу и прогнозирует, что в недалеком будущем Германия Меркель превратится в гитлеровскую Германию – «*Merkeldeutschland wird Hitlerdeutschland immer ähnlicher*».

Адресанты – профессиональные политики реализуют единственную цель – завоевать популярность у избирателей всеми доступными способами (что соответствует их общей политической установке – борьбе за власть). Они открыто «обозначают свой политический статус в паспортной части журнала и используют страницы блога как способ эффективного и мобильного общения с избирателями» [14, с. 181]. На страницах своего блога они выстраивают имидж политического деятеля, который открыт для конструктивного и плодотворного диалога с потенциальными избирателями. Они реализуют свой статус политика, при помощи разножанровых текстов, различных стратегий и тактик.

Кристиан Линднер – лидер СвДП Германии – объясняет секрет популярности его партии у избирателей (https://www.youtube.com/watch?time_continue=1751&v=dqoOCZlbb6w):

«Ich muss sagen: Ich hatte Recht. Genauso war und ist es. Es ist ein langer, schwieriger, steiniger Weg mit Widerständen und Rückschlägen. Unseren politischen Wettbewerbern darf ich ankündigen und unseren Unterstützern versichern: Nach 1315 Tagen außerparlamentarischer Opposition haut diese Partei so leicht gar nichts mehr um. Diesen Staat wollen wir den Menschen zurückgeben».

В речи политика заложена интенция воздействия на собеседника и передачи определенной информации о важном событии. Он позиционирует себя как компетентного эксперта по данному вопросу, которому есть что сказать. Его субъектные интенции проявляются в выражаемых оценках, где он представляет себя как «знатока политики», который имеет представление о манере поведения в этой сфере.

Что касается адресата политического блога, следует различать действительного адресата (постоянные читатели – подписчики блогера, его друзья) и вероятного адресата – любого, кто проявляет интерес к записям данного блога. Сетевые блоги не предназначены для специальной группы адресатов, они открыты для всех.

Существуют четкие различия, связанные с мотивацией использования блога адресантом и адресатом. Если ведение блога для блогера является способом самовыражения, альтернативой традиционным СМИ, читатели ищут в блогах в первую очередь ту информацию, которая недоступна в других масс-медиа. Сеть является для них демократическим средством общения со свободным передвижением, возможностью получать информацию, общаться. Немаловажным фактором является также скорость обновления информации.

Все компоненты политической блогосферы преследуют общие коммуникационные цели, имеют схожие структуры и стилистические особенности, сообщают о схожем контенте и адресованы конкретной аудитории. Что касается речевых замыслов политических блогеров и их коммуникативных интенций, хотелось бы отметить такие характерные жанровые функции, как информативную, фатическую, экспрессивную и декларативную [11; 15]. Любой политический блог всегда выражает определенные взгляды и занимает определенную политическую позицию, через призму которых комментируется вся представляемая информация. Мнение блогера базируется на совокупности принципов, основу которых составляет обращение к нравственным, общественным, человеческим ценностям. Таким образом, политическая блогосфера имеет достаточный потенциал, чтобы порождать информацию и генерировать собственные дискурсы или авторитетное мнение.

Следующим жанровым признаком блога, согласно классификации Л.Ю. Щипицыной, являются ***структурно-семантические параметры***, которые проявляются в практике двухуровневой структуры – «вертикальном» и «горизонтальном» строении блога [11]. Вертикальное строение блога заключается в анахроническом расположении блоговых записей, включающих в себя заголовок, который может пониматься как «центральный элемент текста», подзаголовки, ссылки, темы, теги и обязательное комментирование читателей [16]. Фирменный стиль блогера определяется тем, как организованы ссылки в блогах, как содержимое онлайн-дневников помечается тегами, и как блогер классифицирует сообщения, используя темы.

«Горизонтальное» строение блога характеризуется содержанием, которое может быть как политематичным (что типично для политических блогов), так и монотематичным [7]. Отличительным признаком блога является его структурная целостность и логическая завершенность.

Стилистические и языковые параметры блога

При анализе стилистических и языковых особенностей текстов Интернет-жанра Л.Ю. Щипицина рекомендует обращать внимание на специфику его стилевого оформления на отдельном языковом уровне, а также описывать их устно-письменную гибридность [11, с. 175].

Выбор языковых средств обусловлен целями и речевой культурой блогера и зависит от разновидности жанра блога (блог-статья, блог-журнал, блог-комментарий и т.д.).

Для немецкой политической блогосферы характерен «сетевой этикет блогов Netiquette», который включает в себя неписанные правила хорошего, информативного стиля.

В Интернет-коммуникации и блоги не являются исключением, особую роль играет комфорт общения. Поэтому чаще всего при анализе эмпирического материала нам попадались короткие синтаксические структуры, эллипсы и инфинитивные конструкции.

Wie ist die Antwort darauf? Abschottung und die Augen verschließen? Das darf nicht die Antwort sein (https://www.christian-lindner.de/reden).

Короткие простые предложения используются блогерами, как правило, в заголовках блогов, в разделе «Об авторе» и в заголовках записей:

Zu Hause

Politik als Hobby

Freiheit als Lebensgefühl (https://www.christian-lindner.de/biografie)

Нередко употребление политиками в речи эллипсов:

410.000 Flüchtlinge in 40 Tagen (http://www.prabelsblog.de).

In den Medien hui, im Einsatz für die Sache pfui! (www.blog.focus.de/kloeckner).

Характерной особенностью языка политиков на морфологическом уровне является активное использование слов с приставками -anti и -un. Мы предполагаем, что это происходит неслучайно, так как данные морфемы несут в себе негативной смысл, а выступления большинства политиков носят негативный, критический характер:

Angela Merkel finde ich politisch unmöglich, als Frau solidarisiere ich mich an dieser Stelle aber mit ihr (http://julia-seeliger.de).

Для языка политической блогосферы характерно использование выразительно-эмоциональных конструкций с высокой степенью экспрессивности. Это, как правило, конструкции с восклицательными или вопросительными предложениями, повторы, риторические вопросы, метафоры и т.д. Для достижения необходимой красочности и выразительности используются конструкции со всевозможными междометиями, частицами, инверсией и т.д. Так, например, активное

использование эвфемизмов в речи политиков призвано приукрасить или завуалировать подаваемую информацию:

Wir sollen Steuervergünstigungen für Menschen mit Behinderung haben (https://www.christian-lindner.de/reden).

Второе место по степени распространения занимают метафоры, которые выполняют роль так называемых «проективных интенций» [17], выражающих протест против целей политиков, методов работы, препятствия в политическом процессе:

Ich könnte länger sprechen über Bürokratie, ein Hemmnis für uns alle. Wir stehen an der Schwelle einer Epoche (https://www.christian-lindner.de/reden).

Wer mit Schily stimmte, soll bei Streetview das Maul halten (http://blog.auchkomm.com/tag/silvana-koch-mehrin/).

Das sozialdemokratische Mantra... bleibt falsch (www.blog.focus.de/kloeckner/).

Использования метафор для выражения протеста и неудовольствия правящей партией оказывает воздействие на коммуникантов за счет реализации аффективных, насыщенных оценочных оборотов, что позволяет формировать положительный имидж критикующего политика как борца «за лучшее будущее».

Речь политиков часто изобилует «пластиковыми словами» – терминами, которые заимствованы в другой сфере использования и их возврат к предыдущей сфере использования является своего рода семантическим опустошением [18]. Так, пластиковое слово *Kommunikation* очень быстро вытеснило такие лексические единицы, как Gespräch, Unterhaltung oder Plausch. A Information встречается сегодня в речи политиков во всевозможных комбинациях: Informationsflut, Informationszeitalter, Informationsaustausch, становясь инструментом манипуляции в руках политиков-экспертов:

Mehr Kommunikation ist gut, mehr Demokratie wäre besser (http://blog.auchkomm.com/tag/silvana-koch-mehrin/).

Анализируя блоги немецких политиков, мы отметили примечательный факт: все они в равной степени используют различные оригинальные сложные слова, перевод которых на русский язык вызывает определенные трудности ввиду отсутствия подходящего аналога:

Europa-Affinität, PanamaPapers, Problemlöser, Nervenkitzel, Erstaufnahmeneinrichtung, Hassprediger, Mogelpackung и др.

Deshalb braucht er den Staat auch nicht als Aufpasser oder Erzie-hungsberechtigten – sondern als Problemlöser (https://www.christian-lindner.de/reden).

В заключение хотелось бы обозначить следующее. Не все функции и характеристики, типичные для общения в Интернет-коммуникации, находят место в политической коммуникации. В частности, это касается акронимов, сокращений и англицизмов. Данное обстоятельство мы можем объяснить этикетом политического общения высокообразованных людей.

Подводя итог нашим рассуждениям, хотелось бы отметить, что жанровая специфика политического блога характеризуется гибридностью ввиду гетерогенного характера изучаемого объекта. Политическая блогосфера представляет собой коммуникативное пространство сети Интернет, где находят свое выражение альтернативные источники информации. Специфика жанрового содержания блогосферы объясняется определенным набором стратегий и тактик, которые использует каждый блогер в качестве манипулятивного инструмента для реализации своих интенций. Кроме того, политические блоги характеризуются сложным адресатом и адресантом, что передает сущность блога как места и формы протестной коммуникации. Доминантная проблема, подлежащая дальнейшему обсуждению, заключается в создании универсальной модели описания жанра блога, при создании которого учитывалась бы совокупность всех параметров: медийных, прагматических, стилистических, структурных, семантических, функциональной классификации текстов блога, контентных параметров целеустановки, по авторскому воплощению и целевой направленности. Только в этом случае будет возможным выявить характерные жанровые признаки блога и досконально изучить его жанровую структуру.

Библиографический список

1. Горошко Е.И., Жигалина Е.А. Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное. *Вопросы психолингвистики*. 2010; № 12: 105 – 124.
2. Щипицина Л.Ю. Жанры компьютерноопосредованной коммуникации. Архангельск: Поморский университет, 2009.
3. Горошко Е.И. Интернет-жанр и функционирование языка в Интернете: попытка рефлексии. *Жанры речи*. Саратов: Наука, 2009; Выпуск 6: Жанр и язык: 111 127.
4. Дементьев В.В. Теория речевых жанров и актуальные процессы современной речи. *Вопросы языкознания*. 2015; № 6: 78 – 107.
5. Горошко Е.И., Полякова Т.Л. К построению типологии жанров социальных медий. *Жанры речи*. Саратов: Наука, 2015; № 2 (12): 119 – 127.
6. Herring S.C Computer-mediated communication on the Internet. *The Annual Review of Information Science and Technology.* Medford, NJ: Information Today Inc./American Society for Information Science and Technology, 2002: 109 – 168.
7. Баженова Е.А., Иванова И.А. Блог как интернет-жанр. *Вестник Пермского университета*. 2012; № 4 (20): 121 – 131.
8. Генералова Л.М., Ребрина Л.Н. Блогинг как форма публичной субъективности в протестной коммуникации. *Современные исследования социальных проблем*. 2018; Т. 10, № 2-3: 157 – 176.
9. Елькина О.М. *Лингво-социокультурные особенности речевой деятельности в сфере компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале англоязычных блогов)*. Автореферат … кандидата филологических наук, Пятигорск, 2012.
10. Тертычный А.А. *Жанры периодической печати*. Москва: Аспект Пресс, 2000.
11. Щипицина Л.Ю. *Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Воронеж, 2011.
12. Schmidt J., Wilbers M. Wie ich blogge!? *Berichte der Forschungsstelle „Neue Kommunikationsmedien“*. 2005; № 06-01, Available at: http://www.ssoar.info/ssoar/View/?resid=987
13. Ирхин Ю.В. Коммуникативный, политический и управленческий потенциал блогосферы. *Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование*. 2015; № 5: 6 – 17.
14. Кочеткова М.О. *Жанровая динамика дискурса блогосферы*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Томск, 2016.
15. Дементьев В.В. Фатические и информативные коммуникативные замыслы и коммуникативные интенции: проблемы коммуникативной компетенции и типология речевых жанров. *Жанры речи*. Саратов: Колледж, 1997; Выпуск 1: 34 – 43.
16. Schmidt J., Wilbers M. Wie ich blogge!? *Berichte der Forschungsstelle „Neue Kommunikationsmedien“*. 2005; № 06-01, Available at: http://www.ssoar.info/ssoar/View/?resid=987
17. Schröter C., Carius B. *Vom politischen Gebrauch der Sprache: Wort, Text, Diskurs*. Eine Einführung, Frankfurt am Main, 2009.
18. Pörksen U. Plastikwörter. *Die Sprache einer internationalen Diktatur*. 2 Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 1988.

References

1. Goroshko E.I., Zhigalina E.A. Virtual'noe zhanrovedenie: ustoyavsheesya i spornoe. *Voprosy psiholingvistiki*. 2010; № 12: 105 – 124.
2. Schipicina L.Yu. Zhanry komp'yuternooposredovannoj kommunikacii. Arhangel'sk: Pomorskij universitet, 2009.
3. Goroshko E.I. Internet-zhanr i funkcionirovanie yazyka v Internete: popytka refleksii. *Zhanry rechi*. Saratov: Nauka, 2009; Vypusk 6: Zhanr i yazyk: 111 127.
4. Dement'ev V.V. Teoriya rechevyh zhanrov i aktual'nye processy sovremennoj rechi. *Voprosy yazykoznaniya*. 2015; № 6: 78 – 107.
5. Goroshko E.I., Polyakova T.L. K postroeniyu tipologii zhanrov social'nyh medij. *Zhanry rechi*. Saratov: Nauka, 2015; № 2 (12): 119 – 127.
6. Herring S.C Computer-mediated communication on the Internet. *The Annual Review of Information Science and Technology.* Medford, NJ: Information Today Inc./American Society for Information Science and Technology, 2002: 109 – 168.
7. Bazhenova E.A., Ivanova I.A. Blog kak internet-zhanr. *Vestnik Permskogo universiteta*. 2012; № 4 (20): 121 – 131.
8. Generalova L.M., Rebrina L.N. Bloging kak forma publichnoj sub`ektivnosti v protestnoj kommunikacii. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2018; T. 10, № 2-3: 157 – 176.
9. El'kina O.M. *Lingvo-sociokul'turnye osobennosti rechevoj deyatel'nosti v sfere komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii (na materiale angloyazychnyh blogov)*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk, Pyatigorsk, 2012.
10. Tertychnyj A.A. *Zhanry periodicheskoj pechati*. Moskva: Aspekt Press, 2000.
11. Schipicina L.Yu. *Kompleksnaya lingvisticheskaya harakteristika komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii (na materiale nemeckogo yazyka)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Voronezh, 2011.
12. Schmidt J., Wilbers M. Wie ich blogge!? *Berichte der Forschungsstelle „Neue Kommunikationsmedien“*. 2005; № 06-01, Available at: http://www.ssoar.info/ssoar/View/?resid=987
13. Irhin Yu.V. Kommunikativnyj, politicheskij i upravlencheskij potencial blogosfery. *Problemnyj analiz i gosudarstvenno-upravlencheskoe proektirovanie*. 2015; № 5: 6 – 17.
14. Kochetkova M.O. *Zhanrovaya dinamika diskursa blogosfery*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2016.
15. Dement'ev V.V. Faticheskie i informativnye kommunikativnye zamysly i kommunikativnye intencii: problemy kommunikativnoj kompetencii i tipologiya rechevyh zhanrov. *Zhanry rechi*. Saratov: Kolledzh, 1997; Vypusk 1: 34 – 43.
16. Schmidt J., Wilbers M. Wie ich blogge!? *Berichte der Forschungsstelle „Neue Kommunikationsmedien“*. 2005; № 06-01, Available at: http://www.ssoar.info/ssoar/View/?resid=987
17. Schröter C., Carius V. *Vom politischen Gebrauch der Sprache: Wort, Text, Diskurs*. Eine Einführung, Frankfurt am Main, 2009.
18. Pörksen U. Plastikwörter. *Die Sprache einer internationalen Diktatur*. 2 Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 1988.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 811.111:651.75 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00632

***Gilmanova N.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Humanitarian Institute of North Studies, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: buikonatalia@gmail.com*
***Kudryavtseva Yu.V.**, student, Humanitarian Institute of North Studies, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: iu.juliaaaa@yandex.ru*

SPECIFIC FEATURES OF BUSINESS CORRESPONDENCE TRANSLATION. The article describes the specific features of business correspondence documents translation from English into Russian. The concept of business correspondence is analyzed, its classification and features are considered. The article focuses upon "agreement" ("contract") and "business letter" as the main types of business correspondence documents as, since, by and large, any document in the field of business and office management can be attributed to one of these two categories. Business correspondence regulates people's relations in the sphere of commodity-money relations, so when translating business documents, it is especially important to pay attention to the special specifics of both the documents themselves and the translation techniques used. The basic translation method is translation transformation. Its implementation engages some specifics, namely: a high level of precision, conciseness, clarity, use of the common clichés of language and their equivalents in the target language, translator's knowledge in the sphere of business, knowledge of and compliance with cultural norms of etiquette, a high level of proficiency in both languages, etc. The presented material will be useful as reference for both students and novice translators, as well as for experienced clerks.

Key words: **business correspondence, business letter, translation transformation, agreement / contract.**

***Н.С. Гильманова**, канд. пед. наук, доц., Гуманитарный институт североведения Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск. E-mail: buikonatalia@gmail.com*
***Ю.В. Кудрявцева,** студентка, Гуманитарный институт североведения Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, E-mail: iu.juliaaaa@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКИ В ПАРЕ «АНГЛИЙСКИЙ – РУССКИЙ»

В статье рассматривается вопрос особенностей перевода документов деловой переписки в паре «английский – русский». Проанализировано понятие деловой переписки, рассмотрены ее классификация и особенности. В качестве основных видов документов деловой переписки рассмотрены такие как «договор» («контракт») и «деловое письмо», так как, по большому счету, любой документ в сфере бизнеса и делопроизводства можно отнести к одной из этих двух категорий. Деловая переписка регулирует отношения людей в сфере товарно-денежных отношений, поэтому при переводе деловых документов особенно важно обращать внимание на особую специфику как самих документов, так и применяемых приемов перевода. В качестве основного используемого приема перевода упоминается переводческая трансформация, и при ее осуществлении выделяется определенная специфика перевода, а именно: доведение текста перевода до высокого уровня точности, сжатости, ясности и литературности, использование общепринятых клише и формулировок в их эквиваленте на языке перевода, знания переводчика в сфере бизнеса, в которой ведется коммуникация, знание и соблюдение этикетных культурных норм, высокий уровень владения обоими языками и т.п. Представленный материал будет полезен как студентам и начинающим переводчикам, так и опытным делопроизводителям в качестве материала для консультации.

Ключевые слова: **деловая переписка, деловое письмо, переводческая трансформация, договор/контракт.**

На сегодня английский язык является универсальным средством коммуникации не только в сфере межличностного, но и делового общения. Все крупные организации осуществляют деловое взаимодействие не только на своем родном, но и на английском языке.

Деловая переписка является уникальным способом осуществления взаимодействия между людьми, объединенными общими целями, идеями и интересами. От качества перевода, точности его интерпретации зависит решение многих важных вопросов. Неправильно истолкованный речевой оборот может в корне изменить понимание презентуемой информации.

В рамках деловой переписки, как правило, обсуждаются вопросы, требующие от коммуникантов проявления высокой концентрации, внимания. В противном случае вопросы, связанные с ценой, доставкой, качеством товаров или услуг и т.д., будут восприняты неоднозначно. Специфика обращения и речевые обороты, применяемые при деловом общении, имеют четкую структурированность. К ним также применяются строгие требования по смысловому содержанию и нагрузке.

На сегодня принято выделять несколько разновидностей деловой переписки на основании не только ее содержания, но и особенностей обращения. При работе над трансформацией деловой переписки и деловой документации с одного языка на другой переводчику необходимо сверять мельчайшие детали, просматривать контекст и т.д., чтобы избежать возможных ошибок, которые могут значительно видоизменить смысл написанного.

Е.С. Савоськина отмечает, что официально-деловой стиль общения является уникальным по своей структуре. Он призван регламентировать отношения между людьми, компаниями, крупными холдингами, странами и т.д. [1].

Деловая переписка не всегда имела тот формат, к которому привык современный человек. Первоначально, это были глиняные таблички, берестяные грамоты, письма на пергаменте. Носитель не имел принципиального значения. Важным был составляющий внутренний компонент письма. Человечество всегда было занято тем, что пыталось оформить деловые отношения при помощи специальных видов работы с содержанием, способов оформления, особых речевых оборотов. Многие виды писем имеют тысячелетнюю историю [2].

В наши дни под деловыми письмами и деловой перепиской понимают все документы, которые служат для связи организации (учреждения) с внешними структурами. Даже если уже достигнута устная договоренность, подтверждение ее деловым письмом будет гарантом соблюдения ее деловым партнером [3].

Постепенный переход с природных носителей информации (береста, камень) на бумажные был вызван развитием прогресса. Но поскольку человечество продолжает развиваться, на сегодня бумажные носители также отходят на второй план. Преимущественная часть деловой переписки осуществляется при помощи передачи информации через Интернет посредством электронной почты (E-mail). Однако в наши дни деловая переписка может осуществляться при помощи менее локальных средств. Речь идет о различных мессенджерах. Например, мелкие вопросы в отношении условий поставки и/или иных деталей решаются во время общения представителей различных организаций через Viber, WhatsApp и т.д. Но сами контракты, цены, объемы и другие важные детали лучше обсуждать при помощи официальной почты, зарегистрированной в самой организации. Как правило, такая корреспонденция отслеживается руководством, и в случае возникновения спорных вопросов и ситуаций у каждой из сторон есть возможность подстраховать собственную безопасность.

В настоящее время с зарубежными партнерами работает большое количество российских предприятий, поэтому для грамотной и качественной переписки необходимо знать международные стандарты письменных коммуникаций.

Главная цель осуществления деловой переписки – достижение договоренности между двумя и более сторонами, заинтересованными в решении поставленного вопроса [4].

Е.С. Савоськина в своем исследовании ссылается на работы И.Р. Гальперина и отмечает, что вне зависимости от конкретного предназначения деловая переписка должна соответствовать основным требованиям:

- ясность;
- краткость (лаконичность);
- завершенность (полнота);
- любезность (учтивость);
- грамотность (языка).

Л.А. Румынина отмечала, что информация, содержащаяся в деловом письме, носит протокольный характер. Вот почему письма регистрируются, и факт устного сообщения не исключает необходимости почтового отправления [5]. Несмотря на то, что любой деловой вопрос можно решить при помощи телефонного звонка или устного общения, необходимо зафиксировать обсуждаемые детали в бумажном или электронном формате.

Таким образом, необходимо отметить, что деловая переписка по своей сути является уникальным явлением, необходимым для партнерского взаимодействия отдельных лиц или организаций. Она возникла в результате потребности людей осуществлять взаимодействие в сфере товарно-денежных отношений. При этом деловая переписка может носить и личностный характер, когда речь идет о каких-либо рекомендательных письмах или иных документах подобного характера.

Основным предназначением деловой переписки является передача информации, необходимой для полноценного осуществления взаимодействия. В ее рамках обсуждаются все необходимые детали, решаются спорные вопросы и т.д.

Раскрывая вопрос классификации деловой переписки, необходимо отметить, что на сегодня принято выделять несколько основных видов документации, каждый из которых имеет свои собственные требования к оформлению и презентации. Среди них выделяют:

– благодарственные письма;
– коммерческие письма (сопроводительное, заказ, напоминание, презентация, отказ, гарантийное письмо и т.д.);
– запросы и требования;
– извинения и опровержения;
– поздравительные письма;
– письма с соболезнованиями.

Это основная классификация, которая предполагает более подробное деление на основании различных признаков.

С точки зрения формата осуществления деловой переписки можно выделить:

– деловую переписку, осуществляемую на бумажном носителе;
– деловую переписку, осуществляемую на электронном носителе.

По функциональному признаку деловую переписку можно подразделить на следующие группы:

– письма, требующие письма-ответа (письмо-вопрос; письмо-просьба; письмо-обращение; письмо-предложение и др.). Письма-ответы должны всегда содержать индекс того письма, которое явилось причиной для переписки;
– письма, не требующие письма-ответа (письмо-предупреждение; письмо-напоминание; письмо-приглашение и др.).

Существует негласное правило (культурный код), согласно которому, несмотря на свое название, все письма требуют некой реакции со стороны адресата с целью демонстрации вежливости и поддержания дальнейшего контакта.

С точки зрения структурированности определяются:

– регламентированные письма (стандартные): для разрешения и протоколирования регулярных экономико-правовых ситуаций, для них характерны стандартные синтаксические конструкции;
– нерегламентированные письма (нестандартные): более свободно излагаемый авторский текст [6].

С точки зрения тематического признака деловые документы представляют собой:

– деловую корреспонденцию (переписка, которая оформляет экономические, правовые, финансовые и все другие формы деятельности предприятия);
– коммерческую корреспонденцию (переписка, которая раскрывает вопросы материально-технического снабжения и сбыта относится к коммерческой корреспонденции) [7].

По признаку адресата письма делятся на:

– обычные письма (один адресант – один адресат);
– циркулярные (один адресант – много адресатов).

По композиционным особенностям:

– одноаспектные письма, т.е. письма, в рамках которых рассматривается только один вопрос или одна проблема;
– многоаспектные письма, т.е. письма, в рамках которых рассматриваются несколько вопросов или проблем [2].

Некоммерческие деловые письма делятся на:

– письма-просьбы;
– сопроводительные письма;
– письма-сообщения;
– письма-подтверждения;
– письма-напоминания;
– письма-благодарности;
– гарантийные письма [8];
– запрос и ответ на него;
– оферта и ответ на нее;
– письмо-претензия (рекламация) и ответ на него [6].

По цели создания и влияния на получателя деловую переписку можно подразделить на две группы:

– информационные письма, т.е. создаваемые с целью передать информацию;
– рекламные письма, т.е. письма, созданные с целью заинтересовать адресата и повлиять на него.

По своей сути рекламные письма напоминают «холодные звонки». Это связано с тем фактом, что отправитель не знает наверняка, получит ли он ответ. В большинстве случаев после отправки циркулярных писем необходимо осуществлять «обзвон» получателей, чтобы убедиться, что письма были получены, и узнать уровень заинтересованности получателей.

Таким образом, можно говорить о том, что деловая переписка может быть классифицирована различными способами в зависимости от фактора, на который она опирается. В настоящей работе упоминаются следующие факторы и признаки деления деловой переписки: формат общения, функциональный признак, структурный признак, тематический признак, признак адресата, признак композиционных особенностей, признак, ориентированный на цель создания и влияния на получателя.

Таким образом, при составлении письма, носящего деловой характер, адресанту необходимо четко понимать, какое именно письмо он пишет, и что именно должно быть отражено в его составе.

Деловая переписка, как и любой иной способ передачи информации, подчиняется определенным нормам и требованиям. От того, насколько корректно оформлен тот или иной официальный документ, будет зависеть не только репутация компании, но и ее дальнейший успех на рынке.

Говоря о специфике оформления деловой переписки, нельзя не отметить такое понятие, как этика деловой переписки. В широком понимании под словом «этика» понимается философская дисциплина, предметами исследования которой являются нравственность и мораль [9]. В современном понимании под этикой понимают определенные нормы и ценности, совесть, дружбу, соотношение добра и зла, готовность к самопожертвованию и т.д.

При исследовании особенностей этики с точки зрения общественности можно отметить особое корректное оформление речи, уважительное обращение к собеседнику, формализованность при общении с представителями различных слоев общества, людьми с разными социальными статусами, различного возраста.

Этика деловой переписки является сферой научного исследования, занимающейся изучением основ и норм осуществления делового общения на уровне устно-письменной передачи информации, оформления соответствующей деловой документации и т.д.

Этика деловой переписки включает в свой состав ряд основных правил, необходимых для соблюдения:

– письмо/иное обращение должно предназначаться одному адресату;
– при получении письма/иного обращения адресат должен обязательно дать ответ. В случае если не предполагается какого-либо конкретного ответа, необходимо дать знать адресанту, что письмо получено;
– в случае необходимости того, чтобы смысл письма был понят несколькими собеседниками, нужно добавить их адреса в строку «Копия»;
– массовая рассылка большому числу получателей допустима лишь в том случае, если письмо не носит личного информативного характера и не предназначается кому-либо конкретному;
– в письме должна быть указана тема;
– грамотность – залог успешных взаимоотношений.

Деловая этика изучает не только строгий язык общения, являющийся нормативным в какой-либо из заданных ситуаций. К числу вопросов, раскрывающихся в ее рамках, можно отнести лексическое и пунктуационное содержание, а также структурное содержание сообщения.

В рамках данного вопроса интересно рассмотреть специфику структурной составляющей. Обратимся к ней ниже.

Деловая переписка должна иметь четкую структуру:

– заголовок (оглавление/тема письма) – в данной части излагается краткая суть написания настоящего документа. В нем не допускается присутствие каких-либо абстрактных фраз или выражений, которые могут ввести собеседника в заблуждение. Все должно быть кратко и четко, отражать самую суть;
– приветствие – деловая переписка в обязательном порядке предполагает приветствие или обращение. Коммерческая или иная деловая информация всегда должна быть адресована кому-либо. В обращении возможно два варианта: обращение по имени (*Уважаемый/Уважаемая ИО!*) или обращение по должности (*Уважаемый/Уважаемая ДОЛЖНОСТЬ!*). Если письмо адресуется группе лиц или отправитель не знает, к кому именно обращаться, то можно обратиться ко всем сразу (*Уважаемые дамы и господа! / Уважаемые партнеры! Уважаемые сотрудники* … и т.д.);
– изложение цели написания письма, его сути – данный блок информации представляет собой основную часть письма. В нем описывается причина обращения, вопросы, которые волнуют собеседника и т.д.;
– предложение собственной точки зрения – данный блок письма может отсутствовать в случае, если письмо предполагает не решение конкретного вопроса, а носит характер вопроса. Однако, как правило, каждая из сторон должна заблаговременно предложить собственное решение существующей проблемной ситуации;
– краткий итог – в данном случае адресант подводит итог своего обращения, пишет о том, что надеется получить решение своего вопроса или, наоборот, сообщает свои решения;
– подпись – это завершающий элемент любой деловой переписки. В нем присутствуют данные лица и/или организации, которое написало письмо. Хорошим тоном считается в конце деловой переписки добавлять фразы «*С уважением» / «С наилучшими пожеланиями» / «Искренне Ваш»* и т.д.

Нередко в деловые письма включается контактная информация, необходимая для осуществления обратной связи. К ней относится не только имя адресанта, но и его электронный адрес, номер телефона, возможные мессенджеры и т.д.

Рассматривая вопрос стилистических особенностей деловой переписки, необходимо отметить, что современное общество предполагает деление делового стиля общения, осуществляемого посредством переписки над поджанры или подстили:

– административный;
– юридический;
– дипломатический;
– военный [1].

Для языка написания деловой документации характерна сдержанность, присутствие фраз нейтрального значения, отсутствие жаргона и просторечий и т.д.

В деловом обращении нежелательно:

– сокращать слова, идущие совместно с обращением к получателю;

– обращаться на «ты», поскольку это является не только некорректным, а даже вульгарным тоном;

– проявлять неточность или пользоваться двусмысленными фразами. С целью избежания недопониманий вся информация должна излагаться четко и лаконично;

– перегружать профессиональными терминами, в то время как уместное их применение будет только преимуществом.

Одной из особенностей оформления деловой переписки является обязательное включение в нее особых устойчивых фраз, выражающих точку зрения, подводящих некоторые итоги и т.д. Иначе их называют шаблонами или клише. Для наилучшего понимания приведем несколько примеров:

– *Во-первых... Прежде всего...;*
– *Во-вторых... Затем...;*
– *В-третьих... В заключение...;*
– *Переходя к следующему вопросу...;*
– *Что касается вопроса о...;*
– *Учитывая все вышесказанное...;*
– *Исходя из вышесказанного...;*
– *В связи с необходимостью вернуться к вопросу о...;*
– *Подводя итоги, необходимо подчеркнуть...;*
– *В заключение выражаем надежду на...;*
– *В заключение хотим напомнить Вам о...*

Данный список является обзорным. Фактически, существует значительно больше фраз, при помощи которых возможно придать деловому письму особую атмосферу и сделать так, чтобы оно соответствовало всем запрашиваемым критериям.

Еще одним обязательным к применению в рамках деловой корреспонденции культурным кодом является запрет на применение диалектизмов, просторечных выражений, междометий, аффиксов субъективной оценки (уменьшительно-ласкательные суффиксы), слов, обладающих в данном контексте сильной коннотацией и т.п. Деловая переписка обязательно ведется в нейтральном тоне.

Перейдем к рассмотрению особенностей перевода деловой переписки в паре «английский – русский».

Перевод деловой переписки является вопросом особого значения. В отличие от переводов художественных текстов, перевод деловой переписки предполагает более тщательную проработку, детализированность. При переводе деловой переписки переводчику, в особенности начинающему, необходимо осуществлять тщательную работу со словарем для поиска и конкретизации неизвестных терминов [10].

Для переводов, предназначенных для осуществления деловой переписки, характерно наличие специальной тематической лексики, которая обусловливает специфику деятельности адресата и адресанта; специфическое построение предложений; наличие определенных лексических и грамматических шаблонов [11].

В исследовании Н.С. Федощенко говорится о том, что к деловому переводу выдвигается ряд требований:

– точность, т.е. все положения, трактуемые в тексте деловой переписки, должны быть предельно понятными и доступными. Они должны четко излагаться и отражать конкретные тематические понятия;

– сжатость, т.е. все положения при переводе должны быть представлены кратко, но содержательно. В случае если возможно, выражения могут заменяться аналогичными в родном языке;

– ясность, т.е. совокупность сжатости и лаконичности, полнота передачи смысла оригинального текста;

– литературность, т.е. необходимое соответствие общепринятым нормам литературного языка перевода [12].

При осуществлении перевода деловой переписки необходимо помнить об особенностях стиля подобных текстов [13]. Особая роль в официально-деловом стиле письма отводится деловой корреспонденции [14]. При этом наиболее важным критерием является точность изложения текста, отсутствие возможности двоякого толкования представленных высказываний. В подобных текстах читатель встречается со строгостью высказываний, четкостью их построения, безличностью изложения и презентации информации и т.д. Тексты официально-делового стиля безличны, в них отсутствуют какие-либо оценочные или эмоциональные компоненты [15]. При переводе также необходимо соблюдать строгое соблюдение данных норм.

Л.Р. Исмагилова также отмечала, что для деловой корреспонденции характерной является унификация или стандартизация языковых средств, применяемых при создании деловых обращений. Это относится как к лексическим, так и к грамматическим уровням языка. Значимость их применения заключается в том, что они позволяют сделать доступным текст деловой корреспонденции для читателей [16].

Здесь переводческая трансформация будет заключаться в том, что будет применен окказионализм. «Окказиональный», по интерпретации словаря С.И. Ожегова, означает «случайный, разовый» [17]. А для эквивалентной трансформации ориентиром будет служить контекст – реальности, ситуации и лингвистический [18].

Деловой документ, письмо, договор всегда имеют четко определенную форму, составляются согласно стандарту. Из-за различия культурных кодов адекватные эквиваленты существуют не для всех формул и не всегда соответствия формул регулярны. Поэтому иногда переводчик пользуется дословным переводом. В случае, когда другой выход отсутствует, дословный перевод поможет верно интерпретировать термины и целые части дискурса так, чтобы ситуация не осложнялась и не приводила к конфликту, а конфликт иногда выходит на экстралингвистический уровень. Но для дословного перевода также требуется знание клишированной лексики как на английском, так и на русском языках, а также знание международного делового этикета [19].

Перевод единиц одного языка на другой неразрывно связан с понятием эквивалентности. Понятие «эквивалентность» сложное, поэтому однозначной трактовки оно не имеет. Одна из трактовок принадлежит В.Г. Гаку. Он различает три вида эквивалента: формальный, смысловой и ситуативный.

1. Под формальным эквивалентом понимается перевод единиц одного языка аналогичными средствами другого языка.

2. Под смысловым эквивалентом предполагается перевод одного и того же значения в обоих языках различными языковыми средствами.

3. Под ситуативным эквивалентом понимают перевод выражений, которые описывают одну ситуацию при помощи различных языковых средств и элементарных значений [20].

При осуществлении подобной эквивалентности важно соблюдение всех трех условий. Совокупность формального, смыслового и ситуативного эквивалентов обеспечивает полноценную передачу смысловой нагрузки текста первоисточника в текст языка перевода.

При переводе текстов деловой переписки переводчику необходимо обращать особое внимание на так называемые неологизмы, к числу которых относятся имена людей, название продуктов и товаров, специфичные термины и сокращения и т.д. К числу подобных выражений можно также отнести выражения, которые не внесены в общий лексический оборот, но являются доступными для отдельных отраслей деятельности. Такие слова неэквивалентны. Их перевод требует особого усердия. Возможность подбора эквивалента значительным образом усложняется, поскольку требует прямого понимания [21]. Экономическая и юридическая терминология с этой точки зрения особенно важны. Отдельные фразы и переводы переводчика обязаны быть просто известны ему, прямой перевод их, как уже упоминалось ранее, отсутствует [22].

При осуществлении перевода деловой документации различной направленности важно помнить о таком явлении, как сокращения и аббревиация. Знать все сокращения, относящиеся к различным тематикам экономической/политической/социологической и/или иной направленности, невозможно. В связи с этим преимущество будет иметь электронный словарь сокращений, при помощи которого переводчик сможет проделать необходимую работу. Значительным преимуществом электронного словаря в отличие от бумажного является его периодическая пополняемость. Кроме того, одна и та же аббревиатура может иметь несколько вариантов перевода. Выбор конкретной переводческой формы зависит от контекста. Знание надлежащей английской терминологии также очень важно, равно как и понимание английских эквивалентов для российских реалий в деловом общении.

Рассмотрим особенности перевода двух самых часто встречаемых и значимых документов, при помощи которых решаются различные деловые вопросы. Речь идет о контрактах (договорах) и деловых письмах.

Термин «контракт» также имеет синоним «договор». С точки зрения юриспруденции, он обозначает соглашение между собой двух или более сторон по какому-либо вопросу. Важно отметить, что контракты имеют обширное применение в сфере коммерции. Их неоспоримым преимуществом является тот факт, что они актуальны во всем мире. Наиболее часто встречаемыми являются договоры купли-продажи услуг и товаров (как оптовых, так и розничных), договоры подряда, перевозки, лицензии на программное обеспечение, трудовые договоры, страховые полисы, продажа или аренда земли и различные другие виды использования [23].

Для международных контрактов или договоров значимо, что они могут быть двуязычными. В отдельных случаях допускается мультиязычность. Однако в большинстве случаев, контракт может составляться в дублированном варианте, одна часть написана на языке продавца, а другая – на языке покупателя. Иногда допускается замена одного из языков на английский как на язык мирового общения.

Международный контракт представляет собой договор, заключенный между двумя или более компаниями, находящимися в разных странах. Исходя из этого, можно утверждать, что международный контракт лежит в основе внешнеэкономической деятельности определенных хозяйствующих субъектов, взятых в конкретной ситуации [24].

Осуществление переводческих трансформаций в отношении контрактов важно осуществлять в соответствии со всеми необходимыми требованиями и языковыми нормами. Важно не упустить малейшие детали и подробности. В противном случае первоначальный смысл может быть искажен, что приведет не только к недопониманию сторон, но и может послужить причиной серьезных финансовых проблем.

Прежде всего, необходимо рассмотреть классификацию международных контрактов, которые подвергаются переводу. Они могут различаться по форме и содержанию [24], по преследуемым целям и т.д.

Контракты могут быть подразделены на основные и обеспечивающие [25]. Так, к числу основных контрактов относят контракты купли-продажи товара; контракты, связанные с товарообменными операциями; контракты по уступке прав на объекты интеллектуальной собственности (лицензионные контракты); контракты по оказанию научно-технических услуг (инжиниринг, консалтинг); договоры аренды (лизинг); контракты в сфере международного туризма и т.д. К числу обеспечивающих контрактов относят договоры на международную перевозку грузов; контракты на оказание транспортно-экспедиторских услуг; договоры по страхованию; договоры по хранению грузов при международных перевозках; договоры по оказанию посреднических услуг; договоры на оказание услуг по международным расчётам; договор на оказание факторинговых услуг; другие обеспечивающие основную деятельность на международном рынке договоры [25].

Вне зависимости от вида каждый из контрактов имеет четкую структуру. Он состоит из ряда компонентов, перевод каждого из которых требует высокой профессиональной подготовки и понимания деталей содержания. К числу компонентов контрактов принято относить:

– дату, место заключения контракта, регистрационный номер;

– преамбулу, т.е. часть договора, в которой презентуются наименования участников договора, названия стран, статус партнеров и подписантов, их имена собственные;

– предмет договора, т.е. описание самой продукции, ее торговое наименование и т.д.;

– стоимость продукции, т.е. в данном пункте обговаривается количество товара, стоимость за единицу продукции, валюта, осуществляется соответствующая калькуляция и т.д.;

– условия поставки, т.е. способ поставки (авто, ЖД, по морю, авиа), ее сроки, лицо, которое отвечает за поставку, прописываются условия ИНКОТЕРМС;

– тип упаковки продукции/ или иной тип оказываемой услуги;

– сроки поставки/ оказания услуги;

– условия оплаты товара/услуги;

– информация о страховании, т.е. данные о том, какие именно условия страхования были согласованы в процессе обсуждения;

– гарантийное обслуживание;

– ответственности продавца и покупателя/лица оказывающего и принимающего услуги;

– порядок и специфику действий при возникновении спорных ситуаций;

– возникновение форс-мажора;

– дополнительную информацию, необходимую в том случае, когда у какой-либо из сторон существуют определенные требования;

– наименование партнеров и подписантов;

– подписи обоих партнеров и расшифровка.

При переводе контрактов с английского на русский или с русского на английский язык необходимо помнить об особенностях их оформления и принципиальных различиях в формулировании языковых конструкций.

Первой проблемой, с которой сталкивается переводчик при осуществлении подобного рода деятельности, можно считать корректное применение знаков препинания. Пунктуация в русском и английском языках значительно отличается, что ведет к возникновению ошибок. Несмотря на то, что они не мешают общему пониманию смысла интерпретированного текста, их наличие говорит о низком профессиональном уровне переводчика.

При переводе англоязычных договоров на русский язык переводчик нередко встречается с устойчивыми выражениями, характерными для подобного рода документов. Как правило, речь идет о местоимениях, которые не применяются в повседневной речи, например, «hereinto».

При переводе англоязычных контрактов переводчик также сталкивается с большим количеством устаревших слов, нетипичных для повседневной речи. В большинстве договоров встречаются термины юридического жаргона, архаизмы, омонимы и т.д.

При переводе контрактов важным элементом деятельности является работа с канцеляризмами, т.е. языковыми единицами, которые носят устойчивый характер и служат для логической взаимосвязи между частями предложений (табл. 1).

Говоря об особенностях перевода контрактов, необходимо отметить несколько основных моментов, которые необходимо учитывать при работе над текстом. Рассмотрим их более детально. Так, например, термины «*Продавец*» и «*Покупатель*» могут переводиться на английский «*Seller/Sellers*», «*Buyer/ Buyers*» с артиклем «the» или без него. Каждый из вариантов допускается. Однако обязательным условием является согласование членов осуществления договора в числе.

Таблица 1

Примеры наиболее часто встречаемых канцеляризмов из англоязычных контрактов

Английский вариант	Русский вариант
1. *have agreed at follows*	1. *Достигли соглашения в следующем…*
2. *hereinafter called*	2. *Далее называемый …*
3. *on the one hand*	3. *С одной стороны, …*
4. *on the other hand*	4. *С другой стороны, …*
5. *company undertakes*	5. *Компания обязуется…*
6. *represented by somebody*	6. *Представленная кем-то…*
7. *be responsible for*	7. *Быть ответственным за…*
8. *done in two copies*	8. *Выполнен в двух экземплярах*
9. *written agreement*	9. *Письменное соглашение*
10. *fixed in contract №1*	10. *Установлен в контракте № 1*
11. *stated in the Supplement №1*	11. *Указанный в приложении № 1*
12. *considered as done*	12. *Считается выполненным*
13. *possible damages*	13. *Возможные убытки*
14. *by virtue of*	14. *в силу чего-либо*

При выполнении грамматических трансформаций договоров необходимо также помнить о том, что современный модальный глагол *will* не применяется в подобных текстах. Он всегда заменяется на более официальный *shall*. Иногда предпочтение также может отдаваться конструкции to be to. Например, *«A list with the detailed description of the detected defects is to be enclosed with the NCTL's notification» – «К уведомлению НСТЛ о дефекте должно быть приложено детальное описание обнаруженных дефектов»* [26].

Меньшая степень возможности совершения какого-либо действия будет выражаться через «*should*»: «*if a delay in the delivery should exceed 3 month*». Также в контрактах пропускается частица «*if*», вместо нее мы опять-таки ставим «*should*», при этом в начало предложения: «*Should the Buyers fail to open the letter of credit in time*».

При работе с именами собственными, как правило, применяется прием транслитерации, т.е. наименование продукции, имена и фамилии, в отдельных случаях и адреса сторон, могут транслитерироваться. Правилом хорошего тона для переводчика также послужит сохранение оригинального названия, имени и т.д. в скобках после перевода.

В случае, когда в тексе контракта встречаются термины, взятые из ИНКОТЕРМСа, их лучше оставить в оригинальном виде без каких-либо изменений. Например, *CFR (Cost and Freight), CIF (Cost, Insurance and Freight), FOB (Free on Board)*.

При работе с контрактами можно встретить значительное число сокращений и аббревиатур. Часть из них, к которой не относятся термины ИНКОТЕРМС, должны должным образом переводиться на русский язык. Например, *IMF (International Monetary Fund) – Международный валютный фонд, Ltd. (limited) – с ограниченной ответственностью, WB (waybill) – транспортная накладная*.

Структурно-грамматически англоязычный текст контракта также характеризуется употребление так называемых сложных наречий. Это сочетания слов *where*, *here* и *there* с различными предлогами. Здесь применим метод переводческой трансформации и определение идиоматичности итогового словосочетания. Например, *«in witness whereof» – «в подтверждение вышеизложенного»* [27].

Как можно судить на основании представленной информации, работа с контрактами требует от переводчиков особой тщательной профессиональной подготовки. Важно не только уметь осуществлять трансформацию на соответствующем профессиональном уровне, но и знать многочисленные конструкции и речевые обороты, характерные для контрактов.

Деловое письмо при осуществлении деловой коммуникации имеет не меньшее значение. С его помощью возможно осуществление непосредственного общения, обсуждение деталей контракта и т.д. Для наилучшего понимания специфики работы с такого рода документами рассмотрим особенности деловых писем более подробно.

Согласно теме выделяются:

– коммерческие письма, т.е. те письма, которые непосредственно применяются при организации коммерческой сделки.

– собственно деловые письма, т.е. те письма, которые решают организационные, правовые вопросы.

Антиципационная составляющая культурного кода предполагает:

– письма, требующие ответа;

– письма, не требующие ответа.

Однако наиболее полная классификация деловых писем строится на основании критерия преследуемой цели. В связи с этим подразделяют:

– поздравление – Congratulation Letter;

– предложение – Commercial Offer;

– о приёме на работу – Acceptance;

– заявление – Application;

– отказ – Refusal letter;

– жалоба – Complaint Letter;
– письмо-извинение – Apology Letter;
– Письмо-запрос – Enquiry Letter;
– Письмо-ответ на запрос – Reply Quotation;
– Письмо-благодарность – Thank-you letter.

При переводе подобных деловых документов с русского на английский в теме письма желательно указывать его вид. Это поможет получателю понять цель письма.

Помимо этого переводчику, осуществляющему языковую трансформацию, необходимо помнить о существовании ряда основных слов, которыми ему придется оперировать на протяжении всей работы. Приведем несколько примеров: sender (отправитель), receiver/addressee/recipient (получатель), subject (тема письма), signature (подпись), importance option (пометка о важности письма), attachment (вложение), CC (копия письма), BCC (невидимая копия письма) (табл. 2).

При анализе специфики переводческой деятельности, касающейся работы с текстами деловых писем, необходимо отметить, что по причине различия языковых систем обязательно будут задействованы грамматические трансформации, поскольку в одном языке часто присутствует грамматическая категория, которой нет в другом, либо подобные категории частично «перекрывают» друг друга. Но даже если категории почти аналогичны, при переводе в любом случае потребуется учесть тончайшие оттенки и разницу их значений и узуса [28].

Деловые письма могут переводиться с английского языка на русский или наоборот, в соответствии со следующими типами грамматических трансформаций:

– синтаксические уподобления, т.е. дословный перевод или калькирование;

– членение предложений, т.е. разбитие одного предложения на несколько. Иногда допускается соединение нескольких коротких предложений в одно более длинное, т.е. объединение;

– грамматические перестановки и замены. Как правило, они обусловлены частичным несовпадением категории числа, формы различных пассивных конструкций и т.д. [28].

Таким образом, выделяют два основных направления переводческой деятельности с общим объемом официальных документов. В структуре официально-делового стиля выделяют два подстиля: официально-документальный (язык дипломатии и язык законов) и обиходно-деловой (деловые бумаги, корреспонденция) [29].

Главной задачей переводчика в данном случае является преодоление этнолингвистического барьера и обеспечение двуязычного общения, возможности которого будут практически идентичны моноязычному взаимодействию.

При переводе официально-деловых документов следует помнить, что их язык характеризуется широким применением терминов. Термин – профессиональный знак, он обладает лишь одним значением, что и делает его термином. Потому при переводе терминологии знание эквивалентов обязательно. Переводчик должен обладать достаточными знаниями и опытом в области делопроизводства, а также знаниями в той области бизнеса, в которой ведется переписка. Лишь в этом случае будет достигнута требуемая точность перевода [30].

Таблица 2

Перевод структурных элементов делового письма

Английский вариант	Русский вариант
Обращение или приветствие	
1. Dear Sirs, Dear Sir or Madam	*1. Если вам неизвестно имя получателя*
2. Mr/Mrs/Miss/Ms [фамилия]	*2. Если вам известно имя адресата*
3. Dear [имя]	*3. Если человек знаком лично*
4. Dear [должность]	*4. если известна только должность*
Формула вежливости	
5. Kind regards,	*5. С уважением…*
6. Yours faithfully,	*6. Искренне Ваш…*
7. Yours sincerely,	*7. Искренне Ваш…*
8. With best regards	*8. С наилучшими пожеланиями..*
9. With respect	*9. С уважением,…*
10. With thanks for your cooperation	*10. С благодарностью за сотрудничество…*
11. With best wishes	*11. С наилучшими пожеланиями..*
Стандартные выражения	
12. It is very kind of you to	*12. Очень любезно с вашей стороны…*
13. We apologize for	*13. Мы приносим свои извинения за…*
14. Please let me know	*14. Пожалуйста, сообщите мне…*
15. According to	*15. В соответствии с…*
16. In case	*16. В случае…*
17. As you requested	*17. По вашей просьбе…*
18. Until now	*18. До сих пор…*
19. With reference to your...	*19. Относительно вашего...*
20. Unfortunately	*20. К сожалению,…*
21. We enclose	*21. Мы прилагаем*
22. We are sorry	*22. Мы сожалеем*
23. Find attached	*23. Во вложении*

Подводя итог, можно сделать вывод, что перевод деловых бумаг в официальной переписке является одним из наиболее трудных видов перевода. Подобная работа требует от переводчика, осуществляющего языковую трансформацию, знания теории дискурса, семантики, широких базовых знаний и профессиональных умений перевода. Достигнуть достаточного уровня адекватности переводчику удастся только при условии владения знаниями и терминологией бизнес-сферы, сфер права, экономики, юриспруденции. Переводчик официальных бумаг – это также высокообразованный лингвист, владеющий не просто двумя языками на достаточно высоком уровне, но и официально-деловым стилем речи на обоих языках, достаточными знаниями в области лексикологии, стилистики, а также правилами межкультурной коммуникации и этикета.

Библиографический список

1. Савоськина Е.С. Особенности деловой переписки. *Молодой ученый*. 2017; № 17: 412 – 414.
2. Басовская Е.Н. О языке служебных документов. *Делопроизводство*. 1997; № 2/1.
3. Логинова Н.К. *Делопроизводство и корреспонденция*: учебно-методическое пособие. УрГЭУ, 2007.
4. Хоффманн Д.Й. *Общее руководство по составлению личных и деловых писем*. Лейпциг: Издательство Фердинанда Зехтлинга, 2010: 176 – 178.
5. Румынина Л.А. *Делопроизводство*: учебник. Москва, 2000.
6. Колтунова М.Д. *Деловое письмо*. Москва, 1998.
7. Кирсанова М.В., Аксенов Ю.М., Анодина Н.Н. *Деловая переписка*: учебное пособие. Москва, 2006.
8. Паневчик В.В. *Деловое письмо*: практическое пособие. Минск, 1999.
9. Гусейнов А.А. Этика. *Новая философская энциклопедия*. Москва: Мысль, 2010.
10. Слепович В.С. *Деловой английский*. Минск: ТетраСистемс, 2001.
11. Ванслав М.В., Ярв И.В., Ивлева Е.С. Особенности перевода деловых писем и контрактов. *Филология и лингвистика: проблемы и перспективы:* материалы II Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2013: 96 – 98.
12. Федощенко Н.С. Особенности перевода деловой переписки с китайского языка. Текст: непосредственный, электронный. *Молодой ученый*. 2017; № 1 (135): 551 – 552.
13. Нелюбова Н.Ю. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2018; Т. 7, № 1: 100 – 113.
14. Балашова Л.В., Дементьев В.В. *Курс русского языка. Русский язык и культура общения.* Саратов: Лицей, 2005.
15. Whittaker S. La correspondance commerciale: apprentissage de stratégies discursives en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*. 2001; № 2: 95 – 102.
16. Исмагилова Л.Р. Лексические особенности перевода деловой корреспонденции (на материале деловых писем на английском языке экономической направленности). *Вестник Челябинского государственного университета*. 2012; № 21 (275): 57 – 60.
17. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* Москва, 2010.
18. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*: учебник. Москва: Высшая школа, 1990.
19. Казанцев А.И. *Особенности перевода клише и штампов официально-делового языка (на материале французского языка)*: учебное пособие. Челябинск, 2002.
20. Гак Г.В., Григорьев Б.Б. *Теория и практика перевода. Французский язык*: учебное пособие. Москва: ЛИБРОКОМ, 2013.
21. Израилевич Е.Е. *Учебник коммерческой корреспонденции и документации на английском языке*. Москва: Внешторгиздат, 2015.
22. Стельмак О.В. К вопросу о терминологической лексике: (на материале делового английского языка). *Высшая школа: гуманитарные науки и гуманистические основы образования и воспитания.* Чита, 2015; Ч. 5: 68 – 72.
23. Егоров С.А. *История Отечественного государства и права. Первая половина XIX век. Опыт проблемного изложения.* Ярославль: Ярославский государственный университет, 2000.
24. Герчикова И.Н. *Международная коммерческая практика*. Москва: МГИМО, 1992; Выпуск 1, 2.
25. Стровский Л.Е. и др. Международный бизнес: направления, формы, особенности. *Международные экономические отношения*. Под редакцией проф. Л.Е. Стровского. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.

26. Дурнева К.А. Лексико-грамматические особенности перевода договоров и контрактов с английского языка на русский. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014: 155 – 160.
27. Власенко С.В. *Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский-русский*. Москва: Вольтерс Клувер, 2006.
28. Лазуткина Е.М. Культура деловой речи. *Культура русской речи*: учебник для вузов. Москва: Издательство «Норма», 2000: 216 – 237.
29. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. *Теория и практика перевода с английского языка на русский*. Москва, 1963.
30. Паневчик В.В. *Деловое письмо*: практическое пособие. Минск, 1999.

References

1. Savos'kina E.S. Osobennosti delovoj perepiski. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 17: 412 – 414.
2. Basovskaya E.N. O yazyke sluzhebnyh dokumentov. *Deloproizvodstvo*. 1997; № 2/1.
3. Loginova N.K. *Deloproizvodstvo i korrespondenciya*: uchebno-metodicheskoe posobie. UrG`EU, 2007.
4. Hoffmann D.J. *Obschee rukovodstvo po sostavleniyu lichnyh i delovyh pisem*. Lejpcig: Izdatel'stvo Ferdinanda Zehtlinga, 2010: 176 – 178.
5. Rumynina L.A. *Deloproizvodstvo*: uchebnik. Moskva, 2000.
6. Koltunova M.D. *Delovoe pis'mo*. Moskva, 1998.
7. Kirsanova M.V., Aksenov Yu.M., Anodina N.N. *Delovaya perepiska*: uchebnoe posobie. Moskva, 2006.
8. Panevchik V.V. *Delovoe pis'mo*: prakticheskoe posobie. Minsk, 1999.
9. Gusejnov A.A. `Etika. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*. Moskva: Mysl', 2010.
10. Slepovich V.S. *Delovoj anglijskij*. Minsk: TetraSistems, 2001.
11. Vanslav M.V., Yarv I.V., Ivleva E.S. Osobennosti perevoda delovyh pisem i kontraktov. *Filologiya i lingvistika: problemy i perspektivy:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2013: 96 – 98.
12. Fedoschenko N.S. Osobennosti perevoda delovoj perepiski s kitajskogo yazyka. Tekst: neposredstvennyj, `elektronnyj. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 1 (135): 551 – 552.
13. Nelyubova N.Yu. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki.* 2018; T. 7, № 1: 100 – 113.
14. Balashova L.V., Dement'ev V.V. *Kurs russkogo yazyka. Russkij yazyk i kul'tura obscheniya.* Saratov: Licej, 2005.
15. Whittaker S. La correspondance commerciale: apprentissage de stratégies discursives en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*. 2001; № 2: 95 – 102.
16. Ismagilova L.R. Leksicheskie osobennosti perevoda delovoj korrespondencii (na materiale delovyh pisem na anglijskom yazyke `ekonomicheskoj napravlennosti). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 21 (275): 57 – 60.
17. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2010.
18. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty*): uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
19. Kazancev A.I. *Osobennosti perevoda klishe i shtampov oficial'no-delovogo yazyka (na materiale francuzskogo yazyka)*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk, 2002.
20. Gak G.V., Grigor'ev B.B. *Teoriya i praktika perevoda. Francuzskij yazyk*: uchebnoe posobie. Moskva: LIBROKOM, 2013.
21. Izrailevich E.E. *Uchebnik kommercheskoj korrespondencii i dokumentacii na anglijskom yazyke*. Moskva: Vneshtorgizdat, 2015.
22. Stel'mak O.V. K voprosu o terminologicheskoj leksike: (na materiale delovogo anglijskogo yazyka). *Vysshaya shkola: gumanitarnye nauki i gumanisticheskie osnovy obrazovaniya i vospitaniya.* Chita, 2015; Ch. 5: 68 – 72.
23. Egorov S.A. *Istoriya Otechestvennogo gosudarstva i prava. Pervaya polovina XIX vek. Opyt problemnogo izlozheniya*. Yaroslavl': Yaroslavskij gosudarstvennyj universitet, 2000.
24. Gerchikova I.N. *Mezhdunarodnaya kommercheskaya praktika*. Moskva: MGIMO, 1992; Vypusk 1, 2.
25. Strovskij L.E. i dr. Mezhdunarodnyj biznes: napravleniya, formy, osobennosti. *Mezhdunarodnye `ekonomicheskie otnosheniya*. Pod redakciej prof. L.E. Strovskogo. Moskva: YuNITI-DANA, 2003.
26. Durneva K.A. Leksiko-grammaticheskie osobennosti perevoda dogovorov i kontraktov s anglijskogo yazyka na russkij. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014: 155 – 160.
27. Vlasenko S.V. *Dogovornoe pravo: praktika professional'nogo perevoda v yazykovoj pare anglijskij-russkij*. Moskva: Vol'ters Kluver, 2006.
28. Lazutkina E.M. Kul'tura delovoj rechi. *Kul'tura russkoj rechi*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Norma», 2000: 216 – 237.
29. Levickaya T.R., Fiterman A.M. *Teoriya i praktika perevoda s anglijskogo yazyka na russkij*. Moskva, 1963.
30. Panevchik V.V. *Delovoe pis'mo*: prakticheskoe posobie. Minsk, 1999.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 82-9 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00633

***Ilyina L.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: nerol2620@mail.ru*

CLASSIFICATION OF LULLABY SONGS BASED ON THE EVOLUTION OF THIS GENRE. The article is devoted to the study of texts as phenomena of a special song lyric genre based on the axiological concept of an interdependent, interacting world. The author believes that a lullaby as an object of philological study is a rich and diverse textual material and indicates that the creation of lullabies is ongoing. The article presents the author's classification of lullabies based on the evolution of the genre. The classification includes modern folklore lullabies, among which are analyzed the works of screen and electronic network cultural studies. The work concludes that the invariant traditional meaning, expressed in verbal forms and frames of the hummingbirds, has undeniable value and, as a result of their repeated reproduction, penetrates deeply into culture.

Key words: **folklore, lullaby, axiology, modern folklore, classification of lullabies.**

***Л.Е. Ильина,** канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: nerol2620@mail.ru*

КЛАССИФИКАЦИЯ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН НА ОСНОВЕ ЭВОЛЮЦИИ ЖАНРА

Статья посвящена исследованию текстов колыбельных песен как явлению особого песенного лирического жанра на основе аксиологической концепции взаимозависимого, взаимодействующего мира. Автор считает, что колыбельная песня как объект филологического изучения представляет богатый и разнообразный текстовый материал и указывает, что в настоящее время продолжается создание колыбельных. В статье приводится авторская классификация колыбельных песен на основе эволюции жанра. В классификацию включены постфольклорные колыбельные, среди которых анализируются произведения экранной и электронно-сетевой культур. В работе делается вывод о том, что инвариантный традиционный смысл, выраженный в словесных формулах и образах колыбельных, обладает неоспоримой ценностью и в результате их многократного воспроизведения глубоко проникает в культуру.

Ключевые слова: **фольклор, колыбельная песня, аксиология, постфольклор, классификация колыбельных песен.**

Изучение фольклорных текстов является важным фактором в сохранении мирового культурного наследия и обусловлено их духовной ценностью. Народные *песни* как документы общественного и морального мировидения отличаются от других форм поэзии давностью возникновения, преимущественно устной формой передачи (до середины XX века), непрерывностью бытования. Колыбельные песни – особый лирический жанр народной поэзии, один из древнейших жанров фольклора, они занимают особое место в ряду фольклорных текстов по универсальности языка, определенному набору персонажей, предназначению, изначально обусловленной манере исполнения.

В русском языке прилагательное *колыбельная, -ой*, определяется по существительному *колыбель*, словосочетание *колыбельная песня* является самым частым примером употребления этого слова [1]. В английском толковом словаре указывается, что колыбельные существуют в культуре разных народов и разных стран с давних времен [2].

A. Bonin-Lechevrel указывает, что колыбельная – это ритмичная песня, которую поют, чтобы усыпить детей, подчеркивая музыкальный характер исполнения колыбельных и вариативность ритмических и мелодических характеристик колыбельных песен при наличии определенных общих музыкальных элементов

[3]. R. López *Tamés* пишет, что пение колыбельной сопровождается покачиванием ребенка, которое вызывает успокоение и погружение в сон. Колыбельные разных культур содержат одинаковые параметры: элементарные поэтические формы, мечтательный мотив и обращение к ребенку [4].

Шерил А. Шпиц считает, что народная колыбельная – это, по существу, взрослый жанр, который позволяет в первую очередь женщинам (матери, бабушке) рассказать о своих заботах и печалях, не боясь общественного порицания. Англо-американские колыбельные часто представляют собой причудливые описания детской жизни во время такого путешествия вдали от дома [5].

Началом сбора, изучения и литературного переложения колыбельных песен в России принято считать 1783 год, когда А.С. Шишков обнародовал «Колыбельную песенку, которую поет Анюта, качая свою куклу». В 1838 году И.П. Сахаров в первом исследовании русских фольклорных колыбельных отметил, что особенность традиционной народной колыбельной заключается именно в ее простоте, изображении быта [6]. Тексты колыбельных песен, подобно русским народным сказкам, доносят до нас «вольную бессмыслицу, но это нельзя назвать ни лукавым простодушием, ни юмором» [7, с. 240].

В 1928 году О.И. Капица, исследовав детский фольклор и колыбельные песни, выделила в поэтике колыбельной песни частое повторение одного и того же члена предложения, чередование темы и ремы высказывания, преобладание простых конструкций и типично детские слова (баба, тятя, бобо) [8]. В трудах Г.С. Виноградова, посвященных этнографии и фольклору, содержатся описания детских игр, детская сатирическая лирика, а также собранные им считалки, дразнилки, присказки, прибаутки и т.п., которые ученый назвал *игровыми прелюдиями* [9].

Значительный вклад в изучение фольклорных текстов внесли А.Н. Веселовский и В.Я. Пропп. Исследования фольклорной колыбельной песни продолжили В.П. Аникин, А.Н. Мартынова, М.Н. Мельников [10].

В.В. Головин высказывает мысль, что традиционные фольклорные колыбельные песни не столько повествуют о действительности, сколько воздействуют на нее. Кроме того, он считает, что в поэтическом наследии русского фольклора для детей можно найти множество текстов, созвучных фольклорной и литературной традициям Западной Европы [11]. И.С. Карабулатова отметила, «что традиционная культура детства не просто знакомит детей раннего возраста с окружающим миром, вводит его в быт и культуру того или иного народа, но, прежде всего, оказывает позитивное воздействие на регуляцию и нормализацию психофизиологических процессов» [12].

Устно-поэтические формулы колыбельных песен служат средством выражения инвариантного традиционного смысла (Е.Б. Артеменко) [13], который вне зависимости от происхождения и условий бытования колыбельных, обладает воспитательной, художественной, научной ценностью.

Актуальность аксиологического подхода (греч. *αξια* – ценность) к изучению колыбельных песен обусловлена тем, что в центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира, позволяющая видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека Категория ценности стала предметом философского осмысления в отечественной науке в 1960 годы, когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гуманизма, к субъективному фактору в целом [14].

В нашем исследовании *колыбельная песня* – явление особого песенного лирического жанра, популярного в народной поэзии. Традиционно колыбельная песня исполняется более взрослым членом семьи (другом семьи, няней) при укачивании ребёнка (младшего члена семьи). Как объект филологического изучения, колыбельная песня представляет богатый и разнообразный текстовый материал. Мы предлагаем классифицировать колыбельные песни на основе эволюции жанра, возникшего в глубокой древности и не утратившего значимости до наших дней.

Первые классификации, составленные О.И. Капицей и Н.М. Элиаш, объединяли собственно *колыбельные* песни с историческими и бытовыми песнями. Кроме того, О.И. Капица разделила все колыбельные на песни, исполняемые взрослыми и исполняемые самими детьми. Н.М. Элиаш классифицировала колыбельные по темам и образам (образы Сна и Дремы, Кота, Гули, Буки), встречающимся в колыбельных [8].

А.Н. Мартынова выделяет м*отив* и *сюжет*; разделяет все песни на *повествовательные* и *императивные,* описывает функциональные, содержательные и типологические признаки колыбельных. В *повествовательных песнях* не имеются ярко выраженных эмоций, в них рассказывается об окружающем мире, о заботах и тревогах матери. Особенностью императивных песен является употребление конструкций с глаголами в повелительном наклонении. В императивных песнях явно прослеживается монолог, обращенный к ребенку, животным или мифологическим существам [10].

В других классификациях выделяются *традиционные* и *импровизационные* песни. Колыбельная достаточно нормативна, импровизации появляются при отклонении от традиционного исполнения, в замене эпитетов или перестановке строк.

Опираясь на теорию динамической синхронии (Р. Якобсон), раскрывающей глубокий параллелизм между исторической эволюцией языка и типологической дифференциацией языков [15], мы составили классификацию колыбельных песен, включающую: *бессюжетные; традиционные (народные); авторские (литературные); произведения иных жанров, исполняемые как колыбельные; постфольклорные колыбельные песни.*

Изначально колыбельные песни не имели определенного сюжета и закрепленных словесных формул, укачивание младенца сопровождалось напеванием мелодии. Первыми словесными формулами, вплетенными в мелодию, были слова умиления, заботы и ласки *Ой, Люлюшеньки-лю-лю, Баю-баю-баю-бай,* которые завуалированно выражали цель того, кто укачивал ребенка: *глазки поскорей закрой, котики-коты, принесите дремоты…* [16].

Мы не выделяем отдельно в классификации *сюжетные* колыбельные, так как по мере развития жанра колыбельные стали наполняться словами, а их содержание стало усложняться, т.е. *традиционные авторские колыбельные, произведения иных жанров и постфольклорные песни* имеют определенный сюжет. Формулы колыбельных песен, сформировавшиеся в древности, являются объединяющим и отличительным признаком данного жанра.

Постепенно в колыбельные песни проникали языческие образы *Дремы, Угомона, Кота-Баюна, Буки* и др., в существование которых верили наши предки, и к которым обращались, укачивая ребенка: *спать, Букарка, не мешай, … Угомон тебя возьми* [16].

Наблюдаемая действительность *(лунные поляны… прилетели гуленьки…)* описание дел минувшего дня *(…мать ушла коров доить, дедушка дрова рубить)* переживания и опасения *(…придет серенький волчок),* мысли о будущем (…*отдадут тебя замуж…)* облекались в поэтические устойчивые формы, которые закреплялись в языке и передавались последующим поколениям [16].

Уже в традиционных колыбельных можно выделить песни с простым *(… баюшки-баюшки, скакали горностаюшки...)* и сложным сюжетом. Колыбельные со сложным сюжетом представляет собой законченную историю: *С вечера дождик Землю поливает, Брат сестру качает …расти поскорее… Да будь поумнее. Собой хорошее… / …Вырастешь большая, отдадут тя замуж. Во чужу деревню.*

С принятием христианства в колыбельных закрепляются обращения к Богу, Богородице, Святым:*…Богородица нам тебя в окошко подала… Николаем нарекла* [17].

На основе народных колыбельных песен с развитием письменности, книгопечатания, литературы вообще появляются литературные колыбельные, которые воспринимается как поэтические произведения: *Огни погасли в доме, И все затихло в нем; В своих кроватках детки Заснули сладким сном. С небес далеких кротко Глядит на них луна; Вся комнатка сияньем Ее озарена* (А. Плещеев, Огни погасли в доме…).

В фольклорной колыбельной песне обязательно присутствует реальный исполнитель и реальный адресат. В авторской (литературной) колыбельной появляются новые персонажи, сюжетные линии, вводятся условные художественные образы, меняется статус исполнителя песни (успокоителя) и ребенка (успокаемого). В XX веке колыбельные песни, написанные профессиональными поэтами и композиторами, становятся популярными произведениями эстрады, и «уходят в народ»: *Месяц над нашею крышею светит, Вечер стоит у двора. Маленьким птичкам и маленьким деткам Спать наступила пора* (музыка М. Блантера, слова М. Исаковского, Колыбельная сыну) [16].

В нашей классификации *произведениями иных жанров,* исполняемыми как колыбельные, являются фольклорные произведения малых форм (потешки, пестушки считалки), поэтические произведения детской литературы, лирической поэзии, а также произведения массовой (эстрадной, экранной, сетевой) культуры.

С помощью киноиндустрии и телевидения жанр колыбельных отходит от строгого следования канонам. Появляются песни, называемые *колыбельными,* которыми ими не являются, поскольку не служат для успокоения и засыпания ребенка. Например, *«Колыбельная волка»* (музыка А. Рыбникова, слова Ю. Кима) из телефильма «Про Красную Шапочку» вписана в сценарий и служит для детализации конфликта персонажей фильма: *Травка, цветы-незабудки, мама печёт пирожки: – Кушай, мой мальчик, Пока твои зубки не превратились в клыки!*

В произведениях современной массовой культуры можно найти примеры поэтических произведений, положенных на музыку самых разных жанров (рок, поп, кантри, фолк), озаглавленных «*Колыбельная»* и сохраняющих в содержании такие атрибуты, как создание (либо требование) тишины, уменьшительные формы слов, описание сновидений:

Загляни ты в сердечко мне и скажи «Уходи!» зиме. Ветер воет, а ты грей меня. Небо стонет, а у нас весна… (исполнитель – П. Гагарина, «Колыбельная»).

Стоит на кухне недопит горячий шоколад, а он уже себе сопит, мой маленький солдат (рок-группа «Ногу свело», «**Колыбельная** песня»).

Колыбельные разных народов существенно отличаются друг от друга, в фольклорном наследии каждого народа находятся истоки его философии. Осознание ценности народных традиций и технические возможности современной кинематографии позволяет создавать актуальные проекты, направленные на популяризацию колыбельных и, вместе с тем, на их изучение и сохранение. Так, в 2006 – 2011 гг. продюсер А. Готлиб и режиссер Е. Скворцова реализовали

проект «Колыбельные мира», позволивший визуализировать художественный текст колыбельной песни. В рамках данного проекта были отсняты короткие (до 4 минут) мультипликационные фильмы, в каждом из которых исполняется одна народная колыбельная песня на том языке, на котором она была создана, а видеоряд фильма представляет содержание песни. Например, сюжет мексиканской колыбельной основан на культуре ацтеков, которые поклонялись двум божествам, отвечавшим за мир живых и за мир мертвых, эти божества изображаются в виде скелетов. Поэтому в мультипликационном фильме по сюжету мексиканской колыбельной мы видим скелеты двух фигур в профиль, спинами друг к другу, напоминающие своеобразную бабочку [17].

В середине XX века социально-экономические перемены и технологическая революция в области коммуникации порождают явление, названное С.Ю. Неклюдовым *постфольклором.* Постфольклорные тексты не подходят под формальное определение фольклора, хотя развиваются по фольклорным схемам. Постфольклор включает все виды стихотворного, песенного и изобразительного творчества и культурные практики молодежных и иных субкультур [18]. Постфольклорные тексты колыбельных песен сохраняют авторскую принадлежность:

Есть у нас в Иркутске старый дом (вариант – на Сущёвке), / Где вдвоём с Алёшкой мы живём, / Где ему я песенку пою … (Э. Булгаков, «Колыбельная для Алёшки» (дворовая песня)).

Дождик капает по крыше. Спит малышка. Тише, тише. Дремлет пес у ног ее. Дождь стучится к ней в окно (С. Глушков, «Деревенская колыбельная») [19].

Стремительная компьютеризация способствовала появлению сравнительно нового образования – *Интернет-,* или *сетевого фольклора.* Сетевой фольклор начал активно развиваться с распространением технологии Web 2.0, которая предоставила возможность любому пользователю создавать и редактировать Интернет-контент.

Мы констатируем, что постфольклорные тексты, распространенные в социальных сетях, остаются малоизученными. Фольклорные и постфольклорные тексты как явления культуры несут в себе определенную информацию, которую ввиду временной удаленности фольклора, большого количества текстов и форм постфольклора (Л.Е. Ильина), скорости его распространения и изменчивости очень сложно интерпретировать. Так, анализ социальной сети «ВКонтакте» показал, что многие пользователи размещают на своих страницах *колыбельную* российского музыкального дуэта *Rauf & Faik*. Данная песня не является колыбельной, имеет несколько нелогичное содержание, а видеоклип, сделанный к этой песне, содержит социальный подтекст против злоупотребления алкоголем: *…Я провожал тебя домой под звуки птиц. Ты засыпала на моих коленях, А я стучался в бабушкины двери. Я прохожу весь коридор, а ты всё спишь. Не вставай, малыш, ты мне говоришь* (исполнители – Рауф и Фаик Мирзаевы, «Колыбельная»).

В сети распространяются песни и стихотворения профессиональных и непрофессиональных поэтов: *Маленький Ангел-Хранитель твой Носиком сладко сопит в изголовье. Значит, пора нам уснуть с тобой, День ожидая, завтрашний новый* (В. Дворянинова, «Спи, моя малышка») [19]. Пользователи создают сайты как площадки для социальных проектов (https://dreamsong.ru/kolybelnye-pesni-dlya-detej-teksty), тренинговых курсов (https://secret-detstva.getcourse.ru/lullaby).

Постижение ценностного смысла фольклорных текстов возможно только при условии их целостного восприятия и актуализации в ряду традиционных и новых явлений социальной жизни. В настоящее время продолжаются исследования структуры, содержания, ценностного и воспитательного потенциалов фольклорных текстов не только с позиций филологии и языкознания, но и в рамках социологии, математической лингвистики, переводоведения. Ценность колыбельных песен заключается в том, что их пели всем детям вне зависимости от их общественного положения или знатности семьи, верований и цивилизованности народа.

Колыбельные существуют в культуре каждого народа с древних времен. Одной из наиболее важных функций колыбельных является помощь при усыплении младенцев. Важно отметить и то, что отличительной чертой современного общества, в котором интенсивно развиваются высокие технологии, является возрождение интереса ко всему народному, активизация этнического самосознания. Возможности развития колыбельных песен видятся в использовании семейно-бытовых колыбельных, социально-бытовых песен, баллад, усилении влияния литературы.

Большая часть современного репертуара колыбельных заимствована из фольклорных жанров как контаминация и использование жанровой структуры народных колыбельных профессиональными поэтами и композиторами. Колыбельные песни как явления культуры существуют в традиционно выделяемых устной и письменной формах. С учетом реалий времени мы добавляем электронно-сетевую форму их бытования. Инвариантный традиционный смыл, выраженный в словесных формулах и образах колыбельных, обладает неоспоримой ценностью и в результате их многократного воспроизведения глубоко проникает в культуру.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* Москва: Технологии, 2008.
2. Opie I., Opie P. *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*. Oxford University Press, 1997.
3. Bonin-Lechevrel A. *L'émotion dans les berceuses: un exemple tamoul*, Paris, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 2014.
4. López *Tamés* R. *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones, *1990.*
5. Spitz Sheryl A. *Additional Thoughts on East Slavic "Dirge" Lullabies*: Children Literature. 1993; № 21. Available at: https://muse.jhu.edu/article/246275/pdf
6. Сахаров И.П. *Сказания русского народа*. Москва: Институт русской цивилизации, 2013.
7. Авдеева Е.А. Простонародные русские анекдоты; детские колыбельные песни и приговорки. *Отечественные записки*. 1849, № 63: 240 – 246.
8. Капица Ф.С. *Русский детский фольклор*. Москва: Флинта; Наука, 2002.
9. Виноградов Г.С. *Детская сатирическая лирика*. Санкт-Петербург, 1998.
10. Мельников М.Н. *Русский детский фольклор*. Москва: Просвещение, 1987.
11. Головин В.В. *Русская колыбельная песня в фольклоре и литературе*. Турку: Abo University Press, 2000.
12. Карабулатова И.С., Демина Л.В. *Колыбельная песня Тюмени*. Тюмень: Экспресс, 2004.
13. Артеменко Е.Б. Фольклорное текстообразование и этнический менталитет. *Традиционная культура*. 2001; № 2: 11 – 17.
14. Ильина Л.Е. Аксиологический аспект колыбельной песни как жанра фольклора. *Балтийский гуманитарный журнал*, 2019; № 4: 243 – 247.
15. Якобсон Р. *Лингвистика и поэтика.* Москва, 1975.
16. *Детский поэтический фольклор.* Антология. Санкт-Петербург: Русский язык, 1997.
17. *Колыбельные мира: проект МетрономФильм и студии «Снегири»*. Available at: http://www.lull.ru/about.htm
18. *Фольклор и постфольклор*. Руководитель проекта С.Ю. Неклюдов. Available at: http://www.ruthenia.ru/folklore/folklorelaboratory/index.htm
19. *Чудесная страна.* Сайт для родителей Available at: http://www.chudesnayastrana.ru/stihi-dlya-detey.htm

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Tehnologii, 2008.
2. Opie I., Opie P. *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*. Oxford University Press, 1997.
3. Bonin-Lechevrel A. *L'émotion dans les berceuses: un exemple tamoul*, Paris, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 2014.
4. López *Tamés* R. *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones, 1990.
5. Spitz Sheryl A. *Additional Thoughts on East Slavic "Dirge" Lullabies*: Children Literature. 1993; № 21. Available at: https://muse.jhu.edu/article/246275/pdf
6. Saharov I.P. *Skazaniya russkogo naroda*. Moskva: Institut russkoj civilizacii, 2013.
7. Avdeeva E.A. Prostonarodnye russkie anekdoty; detskie kolybel'nye pesni i prigovorki. *Otechestvennye zapiski*. 1849, № 63: 240 – 246.
8. Kapica F.S. *Russkij detskij fol'klor*. Moskva: Flinta; Nauka, 2002.
9. Vinogradov G.S. *Detskaya satiricheskaya lirika*. Sankt-Peterburg, 1998.
10. Mel'nikov M.N. *Russkij detskij fol'klor*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
11. Golovin V.V. *Russkaya kolybel'naya pesnya v fol'klore i literature*. Turku: Abo University Press, 2000.
12. Karabulatova I.S., Demina L.V. *Kolybel'naya pesnya Tyumeni*. Tyumen': `Ekspress, 2004.
13. Artemenko E.B. Fol'klornoe tekstoobrazovanie i `etnicheskij mentalitet. *Tradicionnaya kul'tura*. 2001; № 2: 11 – 17.
14. Il'ina L.E. Aksiologicheskij aspekt kolybel'noj pesni kak zhanra fol'klora. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*, 2019; № 4: 243 – 247.
15. Yakobson R. *Lingvistika i po`etika.* Moskva, 1975.
16. *Detskij po`eticheskij fol'klor.* Antologiya. Sankt-Peterburg: Russkij yazyk, 1997.
17. *Kolybel'nye mira: proekt MetronomFil'm i studii «Snegiri»*. Available at: http://www.lull.ru/about.htm
18. *Fol'klor i postfol'klor*. Rukovoditel' proekta S.Yu. Neklyudov. Available at: http://www.ruthenia.ru/folklore/folklorelaboratory/index.htm
19. *Chudesnaya strana.* Cajt dlya roditelej Available at: http://www.chudesnayastrana.ru/stihi-dlya-detey.htm

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 821 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00634

Nefedova E.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nizhny Novgorod University n.a. N.I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: lezerin@list.ru*

PARADOX OF METAMORPHOSIS IN THE PLAY OF MARIUS VON MAYENBURG "THE UGLY ONE" (DER HÄSSLICHE). The article examines the creativity of the modern German playwright Marius von Mayenburg. The relevance of the research is determined by the comprehensive interest of the modern scientific and theatrical process in the phenomena of the German "post-dramatic" and "post-post-dramatic" theater. The aim of the analysis is to determine the nature and function of the "transformation" technique in M. von Mayenburg's play "The Ugly One" (Der Hässliche). The conclusion is made that the motif of metamorphosis is used to create the grotesque space of the modern world. The hero of Marius von Mayenburg, losing his personal, human, turning superficial appearance, loses his self, the ability to distinguish**.** The conventionality of the rating scale, the evaluative stereotypes that dominate in modern society, become the object of a satirical overthrow in the play of Marius von Mayenburg. The metamorphosis experienced by the hero of the play acts as a mean of recognizing the absurdity and unlawfulness of the demands placed on a person by modern society, and the groundlessness of manipulations with the person and the person's consciousness. The results of the research can be used to understand the theory and practice of the modern dramatic process.

*Key words***: modern German drama, Marius Von Mayenburg, metamorphosis, post-drama theatre, self-alienation, absurd.**

Е.Г. Нефедова, *канд. филол. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: lezerin@list.ru*

ПАРАДОКС МЕТАМОРФОЗЫ В ПЬЕСЕ МАРИУСА ФОН МАЙЕНБУРГА «УРОД» (DER HÄSSLICHE)

В статье исследуется творчество современного немецкого драматурга Мариуса фон Майенбурга. Актуальность исследования определяется всесторонним интересом современного научного и театрального процесса к явлениям немецкого «постдраматического» и «пост-постдраматического» театра. Целью анализа является определение характера и функции приема «превращения» в пьесе М. фон Майенбурга «Урод» (Der Hässliche). Делается вывод о том, что мотив метаморфозы используется для создания гротескного пространства современного мира. Герой Мариуса фон Майенбурга, утрачивая личностное, человеческое, превращаясь в поверхностную видимость, теряет свое я, способность к различению. Условность шкалы оценки, оценочные стереотипы, доминирующие в современном обществе, становятся в пьесе Мариуса фон Майенбурга объектом сатирического ниспровержения. Метаморфоза, претерпеваемая героем пьесы, выступает средством осознания абсурдности и неправомерности требований, предъявляемых к человеку современным обществом, необоснованности манипуляций над личностью и сознанием человека. Результаты проведенного исследования могут быть использованы для осмысления теории и практики современного драматического процесса.

Ключевые слова: **современная немецкая драма, Мариус фон Майенбург, метаморфоза, постдраматический театр, самоотчуждение, абсурд.**

Современный научный и театральный процесс характеризуется всесторонним интересом к явлениям немецкого «постдраматического» и «пост-постдраматического» театра [1]. Об этом говорят многочисленные научные конференции и театральные фестивали.

Мариус Майунбург принадлежит к плеяде молодых драматургов новой волны в Германии. Это поколение тех немецких авторов, которые манифестировали себя в театральном пространстве, уже освоенном постдраматическим театром, описанном в ставшей уже классической книге Ханса Тиса Леманна [2], но скорее противопоставили себя ему, чем слились с ним. Их драматургия отличается острой социальной проблематикой, она подчеркнуто ультрасовременна, обращена к тому контексту, в котором действительно существует современный молодой европеец. Именно в этом русле движется творчество Мариуса фон Майенбурга, достаточно яркого и востребованного в театре автора, штатного драматурга берлинского театра Шаубюне.

В своей нашумевшей пьесе «Урод» (Der Hässliche) [3], Майенбург использует мотив метаморфозы (а если точнее – псевдоморфозы) для создания гротескного пространства современного мира.

Мотив метаморфозы (в переводе с греческого μεταμόρφωσις – превращение, от μετα – «через» + μορφή «форма»), широко представленный в европейском искусстве, восходит, по утверждению большинства исследователей (Мелетинского Е.М., Бахтина М.М., Проппа П.Я и др.) к мифологическому неразличению между «живым» и «мертвым», «органическим» и «неорганическим», «человеком» и «животным», тотальному отсутствию границ между вещами и явлениями. Идея метаморфного преобразования проявляла для древнего сознания важнейшую особенность мироздания – его изменчивость, текучесть, подвижность, способность к трансформациям. Это нашло выражение в программной базовой мифологической метаморфозе: превращение хаоса (начала неупорядоченного = безобразного) в космос (сущность соразмерную, букв: украшенную).

Современные словари выделяют несколько значений термина «метаморфоза»: превращение человека в другие существа и предметы; изменение внешней формы с приобретением новых возможностей и функций; необыкновенная перемена в чем-либо [4, с. 537]. Миф и фольклорная сказка работают в основном с первым. Для мифа характерны превращения, инициированные волевым вмешательством бога – метаморфоза, которую претерпевает герой, как правило, является наказанием за неправильное поведение (Арахна, Мидас и др.). Другой распространенный вариант метаморфозы связан с нарушением меры допустимого, является следствием предельной концентрации чувства, эмоции (Ниоба, Нарцисс и др.). Фольклорная, а затем и литературная сказка, обращаясь к мотиву превращения, чаще всего разрабатывает идею сказочного оборотничества. Пластическую выразительность метаморфозы активно использует литература, привнося дополнительные коннотации. Метаморфоза становится своеобразным выявлением внутренней сущности, визуализирует скрытый импульс, потаенные свойства души. Такая метаморфоза при всей ее неожиданности имеет свои предпосылки. Можно вспомнить в этой связи сатирическую книгу римского автора Апулея «Золотой осел». В истории превращения Луция в осла и затем его обратной трансформации мы имеем дело с метаморфозой, которая должна привести героя через осознание ошибочности жизненной стратегии к изменению сущности и, как следствие, к реморфизации, то есть к обратной метаморфозе.

Каждая эпоха, обращаясь к разработке мотива превращения, акцентировала свои аспекты, исходя из особенностей мировоззренческой и эстетической парадигмы. Так, романтикам метаморфоза помогала выявить принципы романтического двоемирия, проявить тайную жизнь вещей и явлений («Золотой горшок», «Щелкунчик и мышиный король» Э.Т.А Гофмана и др.) Литература неоромантизма, исследуя полюса сознания человека, прибегает к метаморфозе, чтобы обозначить антитетическую природу человеческой души («Странная история доктора Джекилла и мистера Хайда» Р.Л. Стивенсона). В литературе первой половины XX века, для которой мотив превращения тоже оказался очень важным и востребованным, метаморфоза вскрывает иррациональность и непознаваемость мира, трагическую незащищенность и потерянность человека в мире с «пустыми небесами». Происходящая трансформация – внезапная, немотивированная, она опрокидывает привычный мир существования героя, демонстрируя непостижимость и абсурдность мироздания («Превращение» Ф. Кафки). С мотивом метаморфозы работает театр абсурда (пьеса Ионеско «Носорог», в которой помимо прочего можно увидеть также политическое и социальное звучание мотива превращения). Литература рубежа XX – XXI веков также обращается к художественному потенциалу метаморфозы. Его использует фэнтезийная литература, но скорее в традиционном, сложившемся русле, заявленном еще романтиками. Вместе с тем литература новейшего времени активно заявляет и новые аспекты. Ряд авторов обращаются к мотиву гендерной метаморфозы (Д. Евгенидис «Средний пол», А. Картер «Страсть новой Евы», Н. Гейман «Превращения» и др.). Аспект этот, нужно сказать, был реализован еще в знаменитом романе В. Вульф «Орландо», да и классическая мифология знает разработку подобных образов (Тиресий). Представляется интересным в связи с мотивом метаморфозы рассмотреть текст современного немецкого драматурга Мариуса фон Майенбурга, сумевшего найти новые, достаточно интересные аспекты работы с классическим мотивом метаморфозы.

Если в традиционном сюжете о метаморфозе она представляет собой процесс фантастической трансформации, то в пьесе Майенбурга *телесная* метаморфоза героя будет связана лишь чудесами нашего времени – развитыми технологиями современной пластической хирургии. Трансформация в другой образ и последующая проекция этого события на действительность составляют основу конфликта. Метаморфозу здесь можно интерпретировать как сатирическую травестию космической метаморфозы хаоса в космос, безобразного в прекрасное.

Центральный персонаж пьесы носит имя Летте. Авторская ремарка, предваряющая драму и обозначающая действующих лиц, дает ему единственную, причем пейоративную номинацию: Летте – урод (der Hässliche). Прочих персо-

нажей характеризует их профессиональная деятельность, возраст или семейно-родственные отношения (например: *начальник* Летте, *ассистент* Летте, *жена, хирург, ассистентка*, *богатая старая дама*, ее *сын*). Der Hässliche – производное от прилагательного hässlich, которому немецкий словарь DUDEN дает следующую дефиницию: von unschönem Aussehen (неприглядной, некрасивой внешности), das ästhetische Empfinden verletzend (ранящий, оскорбляющий эстетические чувства); abstoßend (отталкивающий) [4, с. 380] Следует заметить, что русском переводе присутствует несвойственная немецкому варианту сема «физический дефект», поэтому важно уточнить: нем. Hässliche – это лишь человек, некрасивый до безобразия.

Пейорация, как известно, представляет собой оценочный акт – объект соотносится с неким эталоном оценки, в результате «размещается выше /ниже нулевой отметки, нормы, эталона». Именно условность шкалы оценки, оценочный стереотип, доминирующий в современном обществе, становится объектом сатирического ниспровержения в пьесе Майенбурга.

Помимо пейоративной номинации из прочих действующих лиц Летте, выделяет уникальность имени. Кроме него в пьесе три Фанни, два Карлманна и два Шефлера. Авторская ремарка четко указывает на то, что восемь персонажей пьесы должны играть только четыре актера. Таким образом, различие между Шефлером-начальником и Шефлером-хирургом нивелированы телесностью исполнителя этих ролей. Также отождествлены, а значит, деиндивидуализированы Фани-жена, Фани – старая дама и Фани-ассистентка. Неразличимы Карлманн-ассистент и Карлманном, сын старой дамы. Таким образом, уже с первых строчек пьесы, еще до начала действия в произведение входит тема неразличимости, абсолютного тождества человеческого материала. Автор сгущает эту неразличимость не только тем, что дает персонажам одинаковые имена, идентичность телесной формы, но и тем, что использует массив нерасчлененных на мизансцены диалогов. Не разделяя речевой материал, Майенбург заставляет читателя теряться в догадках, какой из Шефлеров, Карлманов и т.п. произносит следующую фразу. Лишь контекст и тематика диалога дает возможность разграничить мизансцены.

Тот факт, что только главный герой носит имя Летте (уникальное в границах пьесы), безусловно, подчеркивает в нем потенциал личности (имя как выражение сущности). Другие персонажи такого потенциала как бы изначально лишены. Но драматический сюжет развивается таким образом, что и Летте эту сущность теряет, растворяясь в массе человеческого материала. Начинаясь с абсурдно комического эпизода, в котором герой – сотрудник некой фирмы, изобретатель штекерного разъема СК2 (это тоже элемент пародийно-комического снижения) – сталкивается с новой для себя данностью (узнает, что он урод), пьеса Майенбурга вырастает в гротескную фантасмагорию, отражающую, словно в кривом зеркале, мнимые ценности современной цивилизации.

Это плоский марионеточный мир, в котором предел мечтаний человека – поездка за счет фирмы на престижную конференцию с оплаченным номером люкс в отеле и питанием в дорогом ресторане. (В начале пьесы герой как раз в отчаянии и узнает, что он на такую конференцию по понятной причине не едет). Характерный комический диалог Летте с женой высвечивает всю бездну ошибки его самоидентификации: прожив полжизни, он только теперь вдруг открывает для себя истину.

Пренебрежительное отношение Шефлера-начальника консолидирует решимость героя сделать операцию, которую над ним должен осуществить Шефлер-хирург. Путаница, хаос, тождество имен усиливает в этой сцене чувство абсурдности происходящего, бессмысленности и неправомерности требований, предъявляемых к человеку обществом, необоснованности манипуляций над личностью, над сознанием человека. У Эко в книге «История уродства» пишет о возможности нивелировки различий между безобразным и прекрасном, представления о которых зависят от многих факторов, например, от времени. Важность этой идеи усиливает неслучайная ремарка автора, которая предваряет пьесу: «Не надо гримировать Лете под урода, он должен выглядеть абсолютно нормальным» [3, с. 124]. Возникает некий визуальный диссонанс между тем, что «видит» зритель, и тем, что произносят актеры. Летте до операции и Летте после операции имеет одно и то же лицо.

И вот старая форма преодолена и обретена желанная. Она настолько прекрасна (это настоящий шедевр хирурга), что карьера Летте стремительно идет вверх, он становится лицом глянцевых журналов и телепередач, его жена должна встать в конец очереди, выстроившейся из его любовниц. Майенбург комически пародирует массовые стереотипы, всеобщие мечты о счастье, красоте и успехе. Но поскольку главный принцип современного общества потребления – это тиражность, шаблон, клише, то Летте вскоре вынужден будет столкнуться со своими многочисленными двойниками. Лицо Летте, безусловно, – шедевр, но шедевры в современном мире пущены в тираж, каждый хочет и имеет возможность приобретать. Тема двойничества в литературе традиционно (начиная с эпохи романтизма) имела тревожно-мистическое звучание. Это связано с демонической по своей сути идеей отчуждения личности, души. Но в современном мире, профанизирующем все и вся, мельчает и природа зла, она теряет свое трагическое измерение. Мир, который создает Майенбург, – марионеточный, плоский, лишенный трагической глубины. Многочисленные двойники лишь репрезентируют тему клиширования, потокового продуцирования мнимых ценностей. В финале пьесы все мужские персонажи обретают новые прекрасные лица. Но лица актеров остаются прежними, говорит авторская ремарка. *Парадокс,* развертывание которого нарушает ожидания аудитории. Парадоксальность, абсурдность ситуации и заключается в том, что метаморфозы, заявленные сюжетом пьесы, оказываются фикцией. В результате чего у зрителя/ читателя формируется стойкое ощущение мнимости всех метаморфоз, которые происходят лишь в коллективном сознании больного общества. Современное человечество, говорит автор, живет в мире фикций.

Герои Майенбурга не понимают, не видят абсурдности мира, в котором существуют. Если герои литературы абсурда, ощущая распад, бессмысленность и безумие мира, пытались этот мир собрать, осмыслить (хотя и безуспешно), то герой Майенбурга в этом вселенском хаосе, который его окружает, растворяется, теряя себя, свое я, способность к различению, утрачивая личностное, человеческое, опредмечиваясь, превращаясь в симулякр, поверхностную видимость.

Майенбург ставит проблему отчуждения и самоотчуждения индивида как носителя осознаваемой телесности. При этом характерно, что отношение *я – ты, заменяется на я – я. В финале пьесы герой, переживший шок отчуждения собственной телесности, едва не совершает самоубийство. В некоем трансе он сталкивается со своим собственным Я, которое противостоит ему и вступает с ним в диалог. Эгоцентрическая природа современного человека, его любовь к себе лишает его возможности слышать кого-то, кроме себя самого. Показателен финальный диалог, который происходит между Летте и двумя Карлманнами – тремя людьми с одинаковыми лицами:*

Смотрят друг на друга.

Карлманн. Как мне не хватало меня.

Летте. Мне тоже. Я соскучился по себе.

Карлманн. И я тоже. Я все время думал обо мне, с тех пор как впервые себя увидел.

Летте. И я, потому что каждый миг в разлуке со мной – потерян.

Карлманн. Да, я не могу жить без меня.

Летте. А я без меня, мне пришлось бы умереть, если бы я потерял меня.

Карлманн. Я больше никогда меня не покину.

Ничего не происходит. Они смотрят друг на друга [3, с. 201].

Диалог, который демонстрирует самовлюбленность современного человека, но парадокс состоит в том, что современный человек себя самого как раз и теряет, самости как раз и лишен.

Мариус фон Майенбург наглядно его демонстрирует, сценически воплощает абсурдность современного мира глянцевых ценностей. Сатирический абсурд, в который он погружает героев, проявляется как в отдельных репликах, так и в самой интриге, в гротескном смешении лиц, имен, в странной неразличимости. Но это не радостная карнавальная трансформация, о которой писал Н. Евреинов, создавая учение о театрализации жизни и карнавальном ее преображении: «Все молоды в карнавале – даже старики. Все красивы в карнавале – даже уроды» [5, с. 78]. Майенбург создает образ механической, техногенной карнавализации. Да, в пьесе Майенбурга старики молоды, а уроды красивы: но это всего лишь сомнительный результат стремительного развития научных технологий, отталкивающая действительность извращенной природы и искусственных форм. Но остается ли этот мир миром людей?

Итак, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что мотив метаморфозы в пьесе М. фон Майенбурга «Урод» (Der Hässliche) используется для создания гротескного образа современного социума с его ложными ценностными стереотипами. Абсурдность «превращения», которое переживает герой, демонстрирует неправомерность и бессмысленность требований, предъявляемых к человеку обществом, необоснованности манипуляций над сознанием человека.

Библиографический список

1. *Новейшая драма рубежа XX – XXI веков*: проблема действия: материалы и доклады VI научно-практического семинара, посвященного памяти Вадима Леванова. Самара: Издательство «Самарский университет», 2014.
2. Леман Х.-Т. *Постдраматический театр*. Москва: ABCdesign, 2013.
3. Майенбург М. фон. Урод. *ШАГ-3: Новая немецкоязычная драматургия*. Москва: Немецкий культурный центр имени Гёте; ОГИ, 2008: 163 – 202.
4. *Большой толковый словарь русского языка*. Составитель и редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: «Норинт», 2000.
5. Duden. *Deutsches Universalworterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zurich: Dudenverlag, 2002.
6. *Абсурд и вокруг*: сборник статей. Ответственный редактор О. Буренина. Москва: Языки славянской культуры, 2004.

Referenses

1. *Novejshaya drama rubezha XX – XXI vekov*: problema dejstviya: materialy i doklady VI nauchno-prakticheskogo seminara, posvyaschennogo pamyati Vadima Levanova. Samara: Izdatel'stvo «Samarskij universitet», 2014.
2. Leman H.-T. *Postdramaticheskij teatr*. Moskva: ABCdesign, 2013.
3. Majenburg M. fon. Urod. *ShAG-3: Novaya nemeckoyazychnaya dramaturgiya*. Moskva: Nemeckij kul'turnyj centr imeni Gete; OGI, 2008: 163 – 202.
4. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sostavitel' i redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: «Norint», 2000.
5. Duden. *Deutsches Universalworterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zurich: Dudenverlag, 2002.
6. *Absurd i vokrug*: sbornik statej. Otvetstvennyj redaktor O. Burenina. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 82-9 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00635

Novyukhov G.B., *researcher, Folklore Center Ob-Ugric Institute of Applied Technologies Research and Development (Hanty-Mansiysk, Russia), E-mail: Novyukhova.galya@mail.ru*

HOUSEHOLD TALES ABOUT ANIMALS IN KHANTY AND NENETS FOLKLORE. The article analyzes forms of existence and their specific implementation in the Khanty and Nenets tales about animals in detail. The subject of the article is related to the description of everyday life, which is a reflection of the material culture of the people. The purpose of the article is to reflect forms of life in Khanty and Nenets tales about animals and to prove that these folklore materials are everyday tales. The scientific novelty of the article is determined by the treatment and analysis of Khanty and Nenets folklore. Using the material of the Khanty "Wagtail and mouse", "Cuckoo", "Hare" and Nenets fairy tales "Woodpecker", "Mouse and bear", "Sly woodpecker", the features of household tales and bylichek with the allocation of means of living are consistently proved. The material can be used in the study of Khanty and German folklore at lectures and practical classes on folklore.

Key words: **household, household tales, folklore of the Khanty, Nenets folklore, animals.**

Г.Б. Новьюхова, *науч. сотр. фольклорного центра Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Novyukhova.galya@mail.ru*

БЫТОВЫЕ СКАЗКИ О ЖИВОТНЫХ В ХАНТЫЙСКОМ И НЕНЕЦКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

В статье подробно анализируются формы бытования и специфика их реализации в хантыйских и ненецких сказках о животных. Тематика статьи связана с описанием быта, который является отражением материальной культуры народа. Целью статьи является рассмотрение отражения форм бытования в хантыйских и ненецких сказках о животных и доказательство того, что эти фольклорные материалы представляют собой бытовые сказки. Научная новизна статьи определяется обращением и анализом хантыйского и ненецкого фольклора. На материале хантыйских «Трясогузка и мышонок», «Кукушка», «Зайчиха» и ненецких сказок «Дятел», «Мышонок и медведь», «Хитрый дятел» последовательно доказываются особенности бытовых сказок и быличек. Материал может быть использован при изучении хантыйского и немецкого фольклора на лекционных и практических занятиях по фольклористике.

Ключевые слова: **быт, бытовые сказки, хантыйский фольклор, ненецкий фольклор, животные.**

Статья посвящена определению специфических черт бытовых сказок о животных в хантыйском и ненецком фольклоре. Актуальность работы обусловлена тем, что фольклорные произведения и их традиции лежат в основе культурных ценностей, национального характера и менталитета изучаемого народа. К анализу бытовых сказок разных национальностей обращаются исследователи лингвистических и литературных особенностей фольклорных источников. В качестве примера можно привести кандидатские диссертации М.В. Сидоровой (2006), Ю.В. Мамоновой (2004), Е.С. Тороковой (2005), Е.А. Сухорукова (2017) и др.

В работе М.В. Сидоровой отмечены история собирания и изучения бытовых сказок, выделены жанры сказок, проанализированы основные персонажи (хозяин и работник, поп, дурак, хитрые и мудрые люди, муж и жена и др.). Кроме этого, исследователь выделяет художественно-выразительные средства, характерные для бытовых сказок: метафоры, эпитеты, гиперболы [1, с. 4].

Ю.В. Мамонова исследует особенности лексики бытовых английских сказок. Ученый выделяет когнитивно-дискурсивные позиции путей исследования бытовых сказок, ориентируясь на понятия концепта, категоризации и средства репрезентации основных категорий английских сказок [2, с. 54]. В качестве основных критериев для отбора анализируемых сказок были обозначены следующие: «отсутствие сверхъестественности, невероятность передаваемого сюжета и одурачивание основных персонажей хитрецами». Эти критерии впервые были выявлены в работах В.Я. Проппа [3, с. 120].

Целью нашей работы является изучение и анализ хантыйских и ненецких сказок о животных, а также определение форм бытования в соответствующих фольклорных материалах. В соответствии с этим главными задачами нашего исследования являются:

1. Подобрать литературу, соответствующую тематике настоящей статьи.
2. Проанализировать сказки ненецкого и хантыйского фольклора.
3. Выделить основные черты бытования в соответствующих сказках.
4. Сформулировать полученные выводы.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в анализе большого количества фольклорных материалов и выделения специфических особенностей бытования. Практическая значимость работы заключается в том, что полученные материалы могут быть использованы на лекционных и семинарских занятиях по фольклористике в высших учебных заведениях при изучении хантыйского и ненецкого фольклора.

Основные методы, которые использовались при написании данной статьи: метод наблюдения, обобщения, а также анализ различных источников.

Специфика нашего исследования и научная новизна работы заключается в обращении к уникальным фольклорным произведениям – хантыйским и ненецким бытовым сказкам о животных. Сказки о животных воспринимаются как характеристики иносказательного образа человека. Животные в сказках являются отражением человеческих пороков: жадности, глупости, трусости, хвастовства, плутовства, жестокости, лести и лицемерия.

В качестве примера укажем, что образ лисы в хантыйских и ненецких сказках является стабильным: это хитрая плутовка и обманщица. В бытовых сказках ее роль не изменяется. Медведь – хозяин тайги, который олицетворяет грубую силу и является хозяином леса.

В бытовых сказках диалоги преобладают над повествовательными элементами текста. В сказках воспроизводится бытовая речь. Композиция сказок является несложной, основанной на повторении одних и тех же персонажей, сюжетов.

Отметим, что быт представляет собой «повседневный привычный уклад жизни человека», в котором удовлетворяются его физиологические потребности [3, с. 9]. Особенностью бытовых сказок является обращение к многочисленным предметам быта и взаимодействие человека с описываемыми вещами. Как отмечают Т.В. Зуева и Б.П. Кирдан, событийный ряд бытовых сказок «разворачивается в едином пространстве, которое может быть реальным, но сюжетная составляющая обычно является фантастической» [4, с. 157]. Сюжет бытовых сказок отличается тем, что персонажи сталкиваются со сложными жизненными ситуациями. В сказках этого типа могут отсутствовать элементы художественной выразительности, такие как эпитеты, метафоры, олицетворения и др.

Бытовые сказки отличаются краткостью изложения, наличием разговорной лексики, употреблением диалогов. Бытовые сказки идеализируют упорство, ловкость, изворотливость, смекалку, самостоятельность, смелость и ум персонажей.

На данном этапе предметом нашего рассмотрения являются бытовые сказки хантыйского и ненецкого фольклора.

Хантыйский фольклор своеобразен и оригинален в связи с необычной историей самого народа. У народа ханты не было письменности до 30-х годов XX столетия. Однако у них было богатое устное народное творчество. Оно передавалось из поколения в поколение, главные хранители народной мудрости – «певцы и сказители» [5, с. 37].

Исследователь А.А. Ким выделяет классификацию сюжетного состава хантыйских сказок. Особенностью этой классификации является отстранение от деления по жанрам и персонажам, а основное внимание сосредоточивалось на подробной характеристике сюжета. Главными составляющими этой системы являются:

1) сюжеты о происхождении, в основе которых лежит демонстрация современного порядка вещей, истории о происхождении людей, вещей и животных;

2) сюжеты о противостоянии и соперничестве;

3) сюжеты о наказании;

4) сюжеты о мести;

5) другие сюжеты [6, с. 81 – 82].

Ненецкий фольклор представляет собой важную часть культуры самого крупного этноса среди коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока России. Народное творчество ненцев является неотъемлемой частью всемирного культурного фонда. Ненецкий фольклор является разнообразным в жанровом отношении. В составе ненецкого фольклора различаются следующие жанры: миф, этиологическое и космогоническое сказание, миф-сказка [7, с. 76]. Национальная самобытность устного народного творчества находит отражение в традиционных образах, которые объясняются средой обитания, условиями жизни и быта того или иного народа.

У каждого народа свои обряды, обычаи, предания, сказания и свои песни. Народное поэтическое творчество пришло к нам из глубокой древности. Духовно-нравственное, культурное наследие народа ярко проявляется в богатстве его фольклорных произведений. Именно в устном народном творчестве «сохранились особенные черты национального характера», присущие ему нравственные качества, представления о добре и красоте, правде, храбрости, трудолюбии, верности и т.д. [8, с. 24].

В бытовых сказках обычно действие разворачивается в каком-нибудь помещении, строении или рядом с ним. Это могут быть следующие строения: изба, хата, землянка, терем, норка, чердак, подвал, баня, амбар, конюшня, погреб и т.д. Есть еще сказочные строения, например, избушка. Поскольку в сказках не только называется жилище, но и дается его описание, то можно составить представление об устройстве каждого из описываемых помещений. Часто в сказках употребляются глаголы, например, шить, передвигаться на лодке, ездить и т.д.

Многие бытовые сказки повествуют о проделках хитрецов. Их сюжеты похожи на сказки о животных, где речь также идет о хитрецах. Происхождение этих сказок относится к глубокой древности, когда звери по людским понятиям еще говорили. Эта условность и сохраняется в сказках, которые читают и рассказывают обычно маленьким детям. Малышей забавляет, что звери могут не только говорить, но и вести себя по-человечески: быть умными и глупыми, хитрыми и легковерными. Поэтому почти все «сказки о животных являются «смешными и забавными» [9].

Кроме этого, сказки о животных чаще всего в качестве основного композиционного приема используют обман, повествуя о коварных советах, неожиданных испугах, изменении голоса и других формах притворства.

Исследователи И.И. Саидова и Ш.Ш. Хасанова выделяют 4 группы тематических лексем, характерных для характеристики сюжета бытовых сказок. Среди них выделяются: названия строений и помещений; названия-предметы, наделенные волшебными свойствами; предметы одежды и обуви; средства передвижения [10].

Материалом исследования послужили хантыйские бытовые сказки «Трясогузка и мышонок», «Кукушка», «Зайчиха» и ненецкие сказки: «Дятел», «Мышонок и медведь», «Хитрый дятел». Основными особенностями сюжетов этих сказок является противостояние добру и злу, соперничество, а также наказание виновных.

В хантыйской сказке *Вӯрщəклэ па Ай войлэ* («Трясогузка и мышонок») говорится о том, как мышонок и трясогузка жили вместе, и у них были дети. Мышонок добывал рыбу, а трясогузка готовила жир. Мышонок и трясогузка съели весь жир, а сам мышонок не хотел делиться своим запасом с трясогузкой. Трясогузка ругала мышонка за жадность, поэтому мышонок схватил палку и ударил трясогузку по голове, отсюда у нее появились красные пятна [11].

В сказке бытовую лексику можно разделить на 3 группы:

1. Названия предметов: Ай вой икилє йух алємəс, Вӯрщəклє хатщəты щира. – «Тогда мышонок схватил палку, чтобы ударить трясогузку».

2. Названия еду и утвари: Йухан хулӈəлӈ, йухан хӯл вуйэлӈ сыры щи лӽсэл. – «Съели они сначала речную рыбу, рыбий жир из речной рыбы».

3. Средства передвижения: Ай вой икийэн пухлӈалӈ пилӈа – Аса ас хӯл кӑншты мӑнəл «Едет мышонок с сыновьями на лодке на Обь – обскую рыбу добывать».

В хантыйской сказке *Кəккəк* («Кукушка») происходит конфликт между женой, мужем и их детьми. Жена превратилась в кукушку из-за того, что дети отказались ей помочь. А муж, увидев птицу, подумал, что эта птица приносит зло и отогнал ее палкой. Жена улетела в теплые края. Когда дети поняли, что матери нет, они побежали вслед за ней. Но кукушка так и не прилетела.

В этой сказке можно выявить следующие бытовые элементы, которые делятся на 2 группы:

1. Название жилища: Тутнты хотəн вəсəт. – «В берестяном доме жили».

2. Названия предметов: Взяла в руки крылышко, чем пол подметают, крылья сделала, доску для шитья хвостом сделала, наперсток носом сделала (перевоплощение в птицу). Кукушка кричит: «пол-лодки, полвесла!».

В хантыйской сказке *Шовəр имийэ* («Зайчиха») повествуется о том, что зайчиха и ее брат гуляли по лесу, и брат провалился под землю, так потеряла она брата. Зайчиха шла по дороге и встретила Пурнэ. Так они пошли вместе и встретили двух мужчин, а потом начали с ними жить. Зайчиха и Пурнэ родили сыновей. Мужья охотились. Зайчиха и Пурнэ сшили им одежду из шкур зверей, добытых мужьями, Зайчиха сшила одежду нитками, а Пурнэ поленилась и всю одежду склеила клеем. Зайчиха отправилась в лес, где утонул ее брат, когда она пришла на то место, увидела маленький домик, покрытый мхом-землей. В этом доме жил ее брат с невесткой, он оказался жив. Они угостили зайчиху кушаньем, запрягли ей упряжку и отправили домой.

В сказке выявили 5 групп бытования:

1. Вид деятельности у мужей: Хəйӈəл вəнта вəнтыты мӑнсəӈəн. – «Мужья отправились в лес охотиться».

2. Группа видов деятельности, направленных на самообеспечение необходимыми для жизни предметами: Имултыйэн, лӈəмэтсух вɛрлӈəӈэн вой сухлӈэн эвəлт, мултсəр утлӈэн эвəлт вɛрлӈəӈэн. Шовəр эвийэлӈ, вантэ, йонтэсəл лӯв. Пурнɛӈəл айəмəн хəнəл. – «Однажды решили они сшить одежду из шкур зверей, добытых мужьями. Зайчиха шьет одежду, а Пурнэ клеем клеит».

3. Название жилища: Тӯӈкəӈ-мӯвӈəн ай хотыйэ омəсəл ин щи апщэлӈ тӑрəптəм тӑхийэн. – «Пришла она туда, стоит маленький домик, покрытый мхом-землей, там, где брата потеряла».

4. Название еды: Йа щи, ин нɛ мавəӈ пӑсан, сӯрəӈ пӑсанэн вɛрса. – «Накрыли ей медовый стол, стол с яствами».

5. Транспорт: - Мана - лупийэлӈ, - упэн өхəлӈэн кира, кӯрэн па хэн йухлӈы мӑнəл. – «Иди приготовь сестре упряжку, не пойдет же она обратно пешком».

В ненецкой сказке *Хэвкат* («Дятел») повествуется о старике и старухе, которые хотели перекочевать на другую сторону реки. Собрали они чум и вещи и отправились к берегу реки. На лодку выложили они все свои вещи. Старик устал, уснул, а бабке повелел подождать его. В это время к бабке подошла ведьма и предложила ей помочь перевести лодку на другой берег. Пока ведьма ехала на лодке, к ней подлетел дятел. Дятел продырявил нос лодки, когда ведьма уже пристала к другому берегу. Пока она искала смолу, чтобы закрыть дыру, дятел в это время переплыл реку и обратно вернулся к старику и старухе. Таким образом, он обманул ведьму, а старуха и старик наградили дятла красными штанами и шапочкой.

В этой сказке не так много средств бытования, однако в ней присутствует жилище, которое старик со старухой хотели переместить его на другой берег, а также присутствуют предметы бытования и транспорт передвижения.

1. Название жилища: – Ну, что-то наше место плохим стало, переехать бы нам на другую сторону реки. Чум свой разбери, вещи на яр реки перетащи, то, что тебе нужно. А я в прибрежный лес пойду. Тогда, наверное, старик со старухой на ту сторону своей речки откочевали, чумик свой поставили, около реки, наверное, он стоит, они в нем, наверное, так и живут.

2. Названия предметов: Муж ушел, топор взял. В прибрежный лес пошел.

3. Названия транспорта: И вот видит: по течению муж ведь ее плывет, по течению веслом гребет, на новой лодке. Тогда давай я сейчас на лодке, пока твой старик спит, твои вещи на ту сторону увезу. Увезу их на ту сторону реки, оттуда обратно вернусь, приеду уже за тобой. Пока так ехала, дятел вот что сделал: нос лодки своим носом раздолбил. Нос лодки продырявил, лодка стала водой наполняться.

4. Название одежды: Игольный мешочек взяла, красный лоскуток достала, красную шапочку ему сшила.

Обратимся к ненецкой сказке «Медведь и мышонок». Сюжет этой сказки разворачивается вокруг маленького мышонка и медведя – хозяина тайги. Мышонок жил в очень маленьком летнем гнездышке, таком, что мог поместиться в него только он. Однажды мышонок решил поесть и попробовать черничник. В это же время медведь ел чернику с этого куста. Оказалось, что медведь не заметил мышонка и проглотил его вместе с веточкой черники. Мышонок был очень зол на хозяина тайги и стал грозить ему, что прогрызет живот. Медведь испугался и предложил мышонку выйти через пасть, поскольку не хотел его глотать. Мышонок послушался и прогрыз дырку в животе медведя, мышонок освободился и был доволен своей победой. Медведь упал и заболел, а в это время его враги – муравьи, пчелы, белки, зайцы, куропатки и мыши – праздновали власть над тайгой.

Недолго длилось их веселье. Медведь поправился, увидел их радость и громко зарычал. Мышонок и другие звери в испуге разбежались. Мышонок сделал норку глубоко в земле. С тех пор медведь принюхивается к земле, чтобы узнать, нет ли там мышей, а мыши боятся медведей, считая их опасными. Главным итогом сказки является то, что нужно жалеть не только слабых людей и животных, но и сильных. Не всегда они делают что-то специально.

Это бытовая сказка, потому что в ней имеется перечисление различных средств бытования.

1. Наименование жилища: «Летнее гнездышко на сушине в бору, в узком дупле».

2. Названия еды: черничник, ягода черника, ягоды с листьями.

В этой сказке всего два средства бытования, однако тематика этой сказки о способах разрешения проблем и нахождения путей их устранения относится к характеристике исследуемого сказочного жанра. Кроме этого, в сказке «Мышонок и медведь» есть мораль, которая приводится в самом конце: сильных тоже нужно жалеть.

Следующая сказка, которую мы проанализируем в рамках данной работы – это быличка «Хитрый дятел».

По мнению Э.В. Померанцевой, быличка является жанром, в котором особо передается роль рассказчика и его вера в действительность происходящего. Основной функцией былички является педагогическая [12, с. 14].

Быличка «Хитрый дятел» является педагогической и интересной. Главными действующими персонажами являются старик-росомаха, старуха-росомаха, дятел и лиса [13, с. 87]. Старик-росомаха был искусным кузнецом, а старуха-росомаха – мастерица расшивать пимы и малицы.

Старик-росомаха и старуха-росомаха вместе жили под деревом, в дупле которого жил дятел и каждый день стучал по коре. Им это мешало, отвлекало, и старик со старухой решили перебраться на другой берег.

Старики собрали все свои вещи, и старик стал строить лодку. На строительство ушло много сил и времени, поэтому они решили переезжать не сразу. Старик-росомаха уснул под деревом, а старуха терпеливо ждала.

Мимо старухи пробежала лиса. Она увидела лодку и много вещей и предложила помощь старухе. Росомаха согласилась. Лиса и росомаха перенесли все вещи в лодку, но в ней стало так мало места, что лиса влезла, а росомаха нет. Так уплыла лиса вместе с вещами на другой берег.

Поняв, что вещи больше не вернут, старуха-росомаха расстроилась и заплакала. Дятел решил ей помочь. Он полетел над лодкой и попросил лису его ненадолго приютить. Лиса согласилась, а дятел проклевал дыру в лодке. Лиса испугалась, причалила к берегу. А дятел, недолго думая, поплыл обратно, закрыв своим клювом дыру. Лиса рассердилась, потому что дятел уплывал вместе с украденными вещами. Она звала дятла, но он уплывал в сторону противоположного берега.

Старик-росомаха проснулся и увидел убитую горем и плачущую жену, потерявшую все вещи. Они расстроились. Однако через некоторое время дятел приплыл вместе с вещами и передал их законным обладателям.

Росомахи очень обрадовались, поблагодарили дятла и решили остаться на этом берегу вместе со своим другом. Старик-росомаха сделал дятлу новый стальной клюв и крепкие когти, а старуха сшила дятлу красивую одежду из замши. С тех пор дятлы живут высоко на дереве, потому что боятся мести лисы. Моралью сказки является то, что добрая дружба светит и греет не хуже солнышка.

В этой сказке есть несколько средств бытования:

1. Название жилища: маленький чумик под деревом, дупло зайца.
2. Название одежды: красивая одежда из замши, шапочка из красного сукна.
3. Наименования предметов: паница, гнилушки, вещи, стальной клюв.
4. Средство передвижения: лодка, весла.
5. Виды деятельности: старик-росомаха был искусным кузнецом.

Быличка «Хитрый дятел» отличается сюжетной составляющей, в которой главным смыслом является педагогическая мораль: добрая дружба светит и греет не хуже солнышка. Кроме этого, мы выделили пять форм бытования, что свидетельствует о том, что это бытовая сказка.

Мы проанализировали 6 сказок: 3 хантыйские и 3 ненецкие бытовые сказки с главными персонажами животными. В этих сказках используются трудные вопросы и мудрые ответы, а также в них высмеиваются такие пороки, как глупость, жадность и бездарность.

Главные герои с помощью своих моральных качеств, таких как смекалка, предприимчивость, совесть, правдивость, справедливость побеждают в самом конце сказки.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что бытовые сказки с участием животных, так же как и человека, могут являться важнейшим компонентом для удовлетворения самых насущных потребностей. В каждой сказке мы выявили по 3 – 4 группы бытования. Хантыйский и ненецкий фольклор уникален и отличается самобытностью. У хантов, так же как и у ненцев, вместо жилища упоминается чум, та же домашняя утварь и одежда, средства передвижения. Они занимались тем же видом деятельности – рыболовством и охотой. Большую часть вещей, необходимых в хозяйстве, делали сами. Предметы домашнего обихода изготавливались исключительно из местных материалов.

Соответственно, проанализировав хантыйские и ненецкие сказки о животных, мы пришли к выводу, что в них используются распространенные формы бытования. К ним относятся: описание жилища, наименования предметов, средства передвижения, формы деятельности мужей, названия одежды и др. Таким образом, нам удалось достичь цели нашего исследования, проанализировать литературу и доказать, что исследуемые сказки о животных являются бытовыми.

Кроме этого, на примерах уникальных произведений хантыйского и ненецкого фольклора мы выделили формы бытования и доказали, что сказки специфичны, интересны и представляют собой научную и педагогическую ценность.

Библиографический список

1. Сидорова М.В. *Марийские бытовые сказки: жанровое своеобразие и поэтика*. Диссертация … кандидата филологических наук. Йошкар-Ола, 2006.
2. Мамонова Ю.В. *Когнитивно-дискурсивные особенности лексики английской бытовой сказки*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2004.
3. Пропп В.Я. *Фольклор и действительность*. Москва: Наука, 1976.
4. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. *Русский фольклор*: учебник для высших учебных заведений. Москва: Флинта: Наука, 2002.
5. Брыкин А.А. *Хантыйские сказки и фольклор урало-алтайских народов (по материалам сказок о небылицах)*. Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2017.
6. Ким А.А. Классификация сюжетного состава нескольких хантыйских прозаических текстов, записанных В. Штейницом. *Вестник ТГПУ*. 2008; № 2 (76): 81 – 84.
7. *Фольклор ненцев*. Составители Е.Т. Пушкарева, Л.В. Хомич. Новосибирск: Наука, 2001.
8. Потпот Р.М. *Предания, песни казымских хантов*. Тюмень: ООО Формат, 2014.
9. *Сказки о животных и бытовые сказки*. Available at: https://cyberpedia.su/16x3f57.html
10. Саидова И.И., Хасанова Ш.Ш. Тематические группы бытовой лексики в сказках А.Н. Афанасьева. *Синергия наук*. Электронный журнал. Available at: http://synergy-journal.ru/archive/article5015
11. *Трясогузка и мышонок. Хантыйская народная сказка (казымский диалект)*. Составитель, перевод на русский язык В.Н. Соловар; перевод на английский язык Л.А. Андреевой; Департамент образования и молодежной политики ХМАО-Югры, ОУИПИиР, Югорский формат, Ханты-Мансийск, 2014.
12. Померанцева Э.В. *Мифологические персонажи в русском фольклоре*. Москва: наука, 1975.
13. Сказки Татвы. *Сборник фольклорных произведений на лесном диалекте ненецкого языка*. Составители: Т. и А. Логаны. Ханты-Мансийск, 2016.

References

1. Sidorova M.V. *Marijskie bytovye skazki: zhanrovoe svoeobrazie i po`etika*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Joshkar-Ola, 2006.
2. Mamonova Yu.V. *Kognitivno-diskursivnye osobennosti leksiki anglijskoj bytovoj skazki*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2004.
3. Propp V.Ya. *Fol'klor i dejstvitel'nost'*. Moskva: Nauka, 1976.
4. Zueva T.V., Kirdan B.P. *Russkij fol'klor*: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
5. Burykin A.A. *Hantyjskie skazki i fol'klor uralo-altajskih narodov (po materialam skazok o nebylicah)*. Tyumen': OOO «FORMAT», 2017.
6. Kim A.A. Klassifikaciya syuzhetnogo sostava neskol'kih hantyjskih prozaicheskih tekstov, zapisannyh V. Shtejnicom. *Vestnik TGPU*. 2008; № 2 (76): 81 – 84.
7. *Fol'klor nencev*. Sostaviteli E.T. Pushkareva, L.V. Homich. Novosibirsk: Nauka, 2001.
8. Potpot R.M. *Predaniya, pesni kazymskih hantov*. Tyumen': OOO Format, 2014.
9. *Skazki o zhivotnyh i bytovye skazki*. Available at: https://cyberpedia.su/16x3f57.html
10. Saidova I.I., Hasanova Sh.Sh. Tematicheskie gruppy bytovoj leksiki v skazkah A.N. Afanas'eva. *Sinergiya nauk*. `Elektronnyj zhurnal. Available at: http://synergy-journal.ru/archive/article5015
11. *Tryasoguzka i myshonok. Hantyjskaya narodnaya skazka (kazymskij dialekt)*. Sostavitel', perevod na russkij yazyk V.N. Solovar; perevod na anglijskij yazyk L.A. Andreevoj; Departament obrazovaniya i molodezhnoj politiki HMAO-Yugry, OUIPIiR, Yugorskij format, Hanty-Mansijsk, 2014.
12. Pomeranceva `E.V. *Mifologicheskie personazhi v russkom fol'klore*. Moskva: nauka, 1975.
13. Skazki Tatvy. *Sbornik fol'klornyh proizvedenij na lesnom dialekte neneckogo yazyka*. Sostaviteli: T. i A. Logany. Hanty-Mansijsk, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 811.11'27

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00636

Abdusalamov M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Department of Foreign Languages for the Humanites, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: modolsah@mail.ru*

ON THE ESSENTIAL FEATURES OF THE GLOBAL LANGUAGE VERSIONS AND THEIR INFLUENCE ON THE CHOICE OF A LANGUAGE TEACHING MODEL (THE CASE OF ENGLISH). Within the period of their intensive growth have developed a bunch of their distinctive characteristics like: linguistic and extra linguistic nature of *Global Englishes*, implication of the interlocutors' linguistic repertoire in the process speech communication, attitudes to static norms and standards of English as a native language, observance of lingocultural norms by users of *Global Englishes* and manner of their observance, conformity of dominant teaching

methods with communicative mission of *Global Englishes* and some others. The author of this article highlights *lingua franca* and *translanguaging* as mostly endowed with special features of a global communicative tool. Aforementioned peculiarities of *Global Englishes* have engendered a constantly deepening mismatch between dominant worldwide teaching methods on the one hand, and basic linguistic and communicative features of the language taught on the other. With this in mind the author of this paper presents view points of leading experts in this field of linguistics in favor of moving from longstanding academic debates on linguistic and extra linguistic nature of Global Englishes to a joint comprehensive activity, aimed at creation and implementation of language teaching paradigm optimal for teaching *Global Englishes* with the focus on *lingua franca* и *translanguaging*.

Key words: **Global Englishes, lingua franca, translanguaging, monolingualism, multilingualism, linguacultural, multicultural.**

М.М. Абдусаламов, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: modolsah@mail.ru*

О СУЩНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ВЕРСИЙ ЯЗЫКА И ИХ ВЛИЯНИИ НА ВЫБОР ТИПА МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Темой настоящей статьи является рассмотрение лингвокультурных особенностей глобальных версий английского языка (Global Englishes), сформировавшихся за период своего бурного развития, а также обусловленной ими необходимости существенной трансформации доминирующей парадигмы обучения этому языку. Эти особенности касаются таких ключевых аспектов, как сущность глобальных версий английского языка, вовлечение в процесс общения наличного языкового багажа собеседников, отношение к статичным нормам и стандартам английского языка в функции первого (родного) языка и некоторые другие. При этом в статье особо выделяются версии *lingua franca* и *translanguaging* как имеющие наибольшие признаки глобального коммуникативного инструмента. Обособленное развитие глобальных версий английского языка привело к возникновению и усугублению несоответствия доминирующей модели обучения английскому языку сущностным характеристикам повсеместно востребованных версий *Global Englishes*. В этой связи автор настоящей статьи рассматривает аргументы наиболее известных специалистов в этой области в пользу необходимости сосредоточения основных усилий на разработке и внедрении оптимальной модели обучения с системным учетом их особенностей и с акцентом на *lingua franca* и *translanguaging.*

Ключевые слова: **глобальные версии английского языка, лингва франка, translanguaging монолингвизм, многоязычие, мультикультурный, лингвокультурный.**

Функционирование английского языка в разнообразных мультиязычных и мультикультурных контекстах в глобальных масштабах становится все более очевидным фактом в современном мире. В неанглоязычном мире его, как правило, изучают в дополнение к языковому багажу (репертуару), которым изучающие уже располагают.

При этом характерно, что не традиционный *монолингвизм (monolingualism)*, а многоязычие **(***multilingualism***)** выступает в качестве нормы англоязычного речевого общения в транснациональных масштабах. В указанных версиях отражено, с одной стороны, большое разнообразие лингвокультурной специфики и речевых особенностей, с другой, отмечается отход от жестких норм и стандартов британского варианта английского языка. Более того, доля населения земного шара, говорящего на глобальных версиях (*Global Englishes*) английского языка, уже превышает долю носителей этого языка и продолжает неуклонно расти [1 – 9].

Вместе с тем на таком фоне термины «родной» – «неродной», «носитель (английского) языка» – «неноситель (английского) языка» применительно к глобально распространившемуся английскому языку используются с известной долей условности.

Ученые, сосредоточившие усилия на исследовании природы этого трансконтинентального феномена и его последствий, в последние годы настойчиво обращают внимание на необходимость пересмотра традиционной теории и практики обучения английскому языку [2] (Galloway, Nicola). В этой сфере, как не парадоксально, уверенно господствует концепция, ориентированная исключительно на стандарты и жесткие нормы британского варианта английского языка.

В конкретных условиях практического обучения английскому языку, ориентированного на овладение обучающимися небританским вариантом, практически не востребованным в этих условиях, а английским языком в версии глобального *lingua franca,* у преподавателя возникает целый ряд непростых вопросов. Наиболее частыми из них являются вопросы, например: с какими партнерами общения на английском языке придется иметь дело моим обучающимся? Какие у них конкретные потребности в английском языке? Какое у них отношение к английскому языку и чем оно у них сформировано? Каким должны быть профессионально-педагогические требования к преподавателю английского языка в этих условиях? Какова должна быть методика оценки преподавателем знаний, умений и навыков обучающихся при данных целях обучения? По каким показателям должен преподаватель определить подготовленность обучающихся практически использовать английский язык как *lingua franca* [3, с. 10].

Происшедшие и продолжающиеся происходить динамические изменения демографического пространства английского языка с неизбежностью обусловливают соответствующее изменение целей и задач обучения английскому языку. В этой связи следует отметить, что ориентиром для обучающиеся даже в странах *Внешнего круга* (по классификации Б. Качру), например, в Японии, нередко является использование английского в версии *lingua franca* [3]. Вследствие этого преподавание английского языка превращается в гораздо более сложный процесс по сравнению с традиционной методикой, ориентированной на британский вариант английского языка, в которой не отражена фактическая ситуация функционирования английского языка на разных континентах мира. Именно на такой английский язык реально существует широкий запрос в трансконтинентальной перспективе в 21-м веке.

По мере продвижения глобализации указанные выше процессы стали нивелировать характерные особенности социолингвистической картины в разрезе каждого из трех концентрических кругов, описанных в концепции Б. Качру [8]. На повестку дня выдвинута задача всесторонне анализировать сходства и различия, содержащихся в концепциях под терминами *World Englishes,English as a Lingua Franca (ELF), English as an International Language (EIL)* и некоторыми другими и на следующем этапе, опираясь на полученные авторитетными учеными достаточные результаты, осуществлять изменение традиционной парадигмы обучения английскому с системным учетом реального функционирования этого языка в транснациональных масштабах [3, с. 13].

Накопленный и постоянно растущий объем и перечень научных исследований по этой проблеме все более убедительно подтверждают факт изменений, происшедших в представлениях пользователей английского языка в версии *lingua franca* о языках, а также различных вариантах и версиях английского языка в этом контексте. *Translanguaging,* по трактовке О. Гарсиа, – это «…сложно устроенная практика дискурса (коммуникативного процесса), в которой двуязычные коммуниканты заняты актуализацией смысла их двуязычного мира, таким образом демонстрируя важность существования билингвизма» [4, с. 45]. В другой работе этот автор отмечает, что «…язык представляет собой непрерывный процесс, существующий лишь тогда, когда он актуализируется, подчеркивая способы приспосабливания говорящими тех или иных языковых форм к своим конкретным потребностям» [5 с. 304]**.** Как и при общении с использованием *lingua franca,* в процессе общения в форме *Translanguaging* в центре внимания находится не языковое оформление, а смысл сообщаемого. Объединяющей характеристикой английского языка в версии *lingua franca*и и форме *Translanguaging* является то, что в обоих случаях в основе находится *постструктуралистское* понимание сущности языка как такового с отрицанием моноязыковой идеологии, характерной для традиционной трактовки английского языка в версии *lingua franca*и.

Констатируя бесспорный факт существенного расширения наших знаний и представлений о *плюрецентричности* английского языка, а также сформировавшуюся у специалистов способность разбираться в сущности характерных особенностей использования английского языка на разных «заморских» регионах, необходимо знать, что в решающей степени это стало возможным благодаря большому объему и широкому перечню научных разработок по проблемам разнообразных социолингвистических версий и вариантов этого языка. Более того, результаты научных исследования в этом направления сделали возможным понимание функционирования внутреннего механизма осуществления коммуникативного процесса посредством глобального *lingua franca* как в рамках одной этнокультурной территории, так и в трансграничных условиях, используя для этих целей весьма гибкие и динамичные средства и способы языкового выражения мысли в разнообразных коммуникативных ситуациях [2, с. 12]**.** Эти процессы настолько динамичны и чреваты такими последствиями, что авторитетные специалисты в этой области начали высказывать такую мысль, что *lingua franca* вытесняет все прочие «заморские» варианты и версии английского языка, и что последние в сущности обречены [там же]. Исследователи отмечают такую существенно значимую закономерность, при которой по мере того, как пользователи английского языка в версии *lingua franca* все активнее и масштабнее стали привлекать свой многоязычный (*plurilingual)* багаж в коммуникативные ситуации,

отмечается размыв границ между языками или между разновидностями английского языка.

Относительно новой, набирающей темпы является актуальность разработки специальной методической концепции, ориентированной на обучение глобальных вариантов английского, прежде всего, версии *lingua franca* и английский как международный язык (EIL). В ряде научных трудов авторы в этих целях вносят различные предложения, которые одни из них собрали в следующие группы: 1) увеличить долю «мировых английских языков» (*World Englishes* – термин Б. Качру) в учебных программах; 2) в версии *lingua franca* английского языка делать акцент на уважительном отношении к *multilingualism* (*многоязычие*); 3) в варианте «Английский как международный язык (EIL)» повысить уровень отражения сущности английского языка в версии *lingua franca* (ELF); 4) повысить уровень отражения стратегий английского языка в версии *lingua franca* (ELF) в языковых программах; 5) подчеркнуть в ELF уважительное отношение к культурному разнообразию и этнокультурной идентификации народов; 6) изменить существующую практику найма преподавателей [3, с. 6].

Ряд ученых, не ограничившись обоснованием необходимости изменить парадигму традиционной методики обучения английскому языку, разработали концептуальные различия между существующей традиционной системой обучения и новой концепцией, в большей мере и более системно отражающей истинный характер функционирования английского языка как глобальный *lingua franca* (ELF) [1, 3, 7, 9]. В новой концепции находят отражение разные грани учебных материалов (учебный план, учебные программы) по *lingua franca* с конечной целью определить критерии оценки важнейших параметров, детально разработанных учебных материалов, а также оптимальной модели обучения указанной версии английского языка.

Данный социолингвистический проект охватывает такие важные аспекты этой проблемы, как изучение под углом зрения глобальных вариантов и версий английского языка (*Global Englishes*) потребностей, лингвкультурных норм, материалов, ролевых моделей, культурного фона и подготовленных для этих целей преподавательских кадров. В концепции обучения английскому языку в версии *Global Englishes* лингвокультурные нормы речевого общения имеют ситуационно обусловленный характер. По ходу общения на одной из версий *Global Englishes* собеседники по негласному договору используют те нормы, которые дают им возможность понимать друг друга. Напротив, коммуникативная ситуация на английском языке в форме родного языка собеседников протекает с использованием жестко стандартизованных статичных лингвокультурных норм.

Концепция обучения английскому языку в версии *Global Englishes* ориентирована на выработку и развитие у обучающихся многоязычных (plurilingual) компетенций, а не моноязычных компетенций по английскому языку как родному языку. Данная методическая концепция представляет собой личностно ориентированную перспективу обучения английскому языку в версии *Global Englishes*, а не нормативную (стандартизованную) модель. Она поддерживает контекстно обусловленный подход к нормам, равно как к методам обучения языку, с требованием обязательного учета языковых потребностей обучающихся.

На фоне жарких теоретических дискуссий о необходимости изменить парадигму обучения английскому языку, а также постоянно увеличивающегося числа изданий и публикаций по рассматриваемой проблеме, по свидетельству их авторов, *моноязыковая* модель все еще остается преобладающей. Практическое положение с обучением английскому языку *де-факто* повсеместно подтверждает этот вывод. Об этом свидетельствует введение англоязычного обучения в *моноязычной* модели в вузах разных материков, перенесение на более ранний возраст начала обучения английскому языку в этой же модели и некоторые другие организационные решения властей многих неанглоязычных стран.

Между тем очевидное несоответствие того английского языка, которому повсеместно обучают в школах и университетах, языку, реально используемому в жизни в англоязычном общении людей, по мнению ведущих специалистов, является достаточно убедительным фактом для наращивания усилий по критическому анализу *моноязыковой* модели обучении английскому языку и трансформирования ее парадигмы на этой основе. Повсеместное ее функционирование практически исключает возможность использования версии глобального *lingua franca*, *translinguaring* или какой-либо другой нестандартной версии языка в практике обучения английскому языку.

Одной из немаловажных помех на пути трансформации доминирующей *моноязыковой* модели обучения является определяющее влияние идеологии стандартизованных вариантов английского языка, в соответствии с которой именно они являются образцом «правильного английского языка», и только по их нормам должно повсеместно осуществляться обучение английскому языку и общение на нем. В основе этого, по большому счету, лежит «западная культура, в недрах которой зародились как английский язык, так и методология обучения этому языку»[6, с. 13].

Таким образом, трансконтинентальное распространение английского языка с формированием его глобальных версий (*Global Englishes*), особенно в версиях глобального *lingua franca* и *translinguaring,* привело к таким социолингвистическим последствиям, когда не традиционный *монолингвизм*, а *мультилингвизм* (многоязычие – multilingualism) выступает в качестве нормы англоязычного речевого общения в транснациональных масштабах. Принципиальными отличиями глобальных версий английского (Global Englishes) являются: *плюрицентричная* природа и гибридный характер *глобальных версий* английского языка; использование в процессе общения личного многоязычного и трансязычного репертуара (багажа); возможное отступление от соблюдения статичных норм и стандартов английского языка в функции первого (родного) языка; совместное конструирование собеседниками лингвокультурных норм в процессе коммуникативного акта; существенное отличие речевого использования английского языка в глобальных версиях от того, как это преподносят на занятиях по «классической» методике обучения этому языку; центральное положение смысла (а не языкового оформления) сообщаемого и его правильного понимания каждым из собеседников при общении с использованием *lingua franca u translanguaging*; большое разнообразие лингвокультурной специфики общения на глобальных версиях (*Global Englishes*) английского языка; отход от соблюдения жестких норм и стандартов английского языка как первого (родного) языка в коммуникативных ситуациях с их использованием.

Между тем в теории и практике обучения английскому языку по-прежнему доминирует традиционная *моноязыковая* модель, в давние времена созданная для обучения английскому как первому (т.е. родному) языку. Ученые настойчиво подчеркивают, что, несмотря на растущее число разнообразных работ по этой проблеме, парадоксальное положение дел практически не меняется, хотя вышеперечисленные факторы достаточно убедительно свидетельствуют о необходимости существенной трансформации традиционно доминирующей парадигмы обучения в условиях обучения глобальных версиях (*Global Englishes*) английского языка. Это в первую очередь касается обучения английскому языку в версиях *lingua franca u translanguaging*

Библиографический список / Referenses

1. Canagarajah S. *Translingual Practices and Neoliberal Policies: Attitudes and Strategies of African Skilled Migranrts in Abglophone Workplace*. Department of Applied Linggistics and Eglish. Pennsylvania State University, University Park, PA, USA, 2013.
2. Galloway N. Global Englishes and Change in English Language Teaching. Attitudes and Impact. Routledge. New York, 2017. Available at: https://www.google.com/search?q=Galloway%26+Rose%2C2015a&rlz
3. Galloway N. & Rose H. Incorporating Global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal*. 2017; № 72 (1): 3 – 14. Available at: https://doi.org/10.1093/elt/ccx010
4. García O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell, 2009. Available at: https://doi.org/10.1080/19313152.2011.539491
5. Garcia O., Leiva G. *Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice*. 2014. Available at: https://www.researchgate.net/publication/278664963
6. Holliday A. Native-speakerism. *ELT Journal*. 2006; № 60 (4): 385 – 387.
7. Jenkins Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*. 2015; № 2 (3): 49 – 85.
8. Kachru B.B. World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*. 1990; № 9 (1): 3 – 20. Available at: https://doi.org10.1111/j.1467-971X.1990.tb00683.x
9. McKay S.L. & Brown J.D. *Teaching and Assessing EIL in Local Contexts Around the World*. New York: Routledge, 2016. Available at: https://doi.org/10.1080/155448 0x.2016.1209821

Статья поступила в редакцию 27.05.20

УДК 811.11'27 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00637

Abdusalamov M.M., *Cand.of Sciences (Philology), senior lecture, Department of Foreign Languages for the Humanites, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: modolsah@mail.ru*

HOW MUCH "GLOBAL" AND GUIDED IS ENGLISH IN THE MODERN WORLD? The article deals with key features of so called "*Global English"* from the point of view of its linguistic nature, prerequisites of its emergence, communicative role, its relation to language policy and transnational and transcontinental influence on national languages. In doing so, the author brings into confrontation two extreme interpretations of this problem in the most well-known foreign scholars' works. According to the first of them English in the modern world is defined as a "language that everyone needs and that everyone should learn". It has become a kind of *lingua nullius,* gathering worldwide scope according to its own rules and laws, unguided, not directed by any external forces. According to the second

interpretation *Global English* is a product of the leading English speaking powers' purposeful colonial and neocolonial language policy, aimed at taking key social positions by English supplanting national languages. The author of the article shares generalideas of the second interpretation with certain reservations and cites a detailed reasoning in favour of it.

Key words: **Global English, neocolonial, lingua nullius, lingua academia, cultura nullius, language policy.**

М.М. Абдусаламов, *канд филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: modolsah@mail.ru*

НАСКОЛЬКО «ГЛОБАЛЕН» И УПРАВЛЯЕМ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ?

Статья посвящена рассмотрению ключевых характеристик так называемого «глобального английского языка» (*Global English)* с точки зрения его языковой природы, предпосылок возникновения, коммуникативной роли, отношения к языковой политике, влияния на национальные языки в транснациональных и трансконтинентальных масштабах. При этом сопоставляются две полярные трактовки этой проблемы, содержащиеся в трудах наиболее известных зарубежных исследователей. Согласно первой трактовки английский язык в современном мире определяется как «язык, который нужен всем, и который все должны изучать». Он стал неким *lingua nullius* **,** по своим правилам и законам, набирающим глобальный размах, не управляемым, не направляемым какими-либо внешними силами. По второй трактовке *Global English* представляет собой продукт целенаправленной колониальной и неоколониальной языковой политики ведущих англоязычных держав, ориентированный на занятие английским языком ключевых социальных функций с вытеснением из них национальных языков.

Ключевые слова: **глобальный английский язык, неоколониальный, lingua nullius, lingua academia, cultura nullius, языковая политика.**

Понятие «глобальный английский язык» (*Global English),*ныне ставшее почти рутинным, имеет свою историю и разнообразные грани, является объектом столь же разнообразных, а подчас и противоположных подходов и толкований [1 – 14]. Попытки вникнуть в сущность этого понятия, как указывают авторитетные специалисты, неизбежно наталкиваются на необходимость дать тот или иной ответ на следующий круг вопросов: «Является ли Global English своего рода панацеей? Является ли он мифом, на самом деле представляющим собой целенаправленный проект, за которым просматриваются серьезные силы с коммерческими и геополитическими устремлениями? Является ли английский язык благоприятной лингвистической средой, где реально осуществляется глобальная американизация образа и условий жизни народов? Может ли такое глобальное «наступление» этого языка быть совместимо с интересами и правами других народов и носителей других языков в непредсказуемой капиталистической системе? Могут ли ученые в этих условиях в критическом аспекте освещать истинную подоплеку, а также движущие силы происходящего?» [10, с. 2].

В течение нескольких последних десятилетий научных дискуссий вокруг глобализации английского языка сформировались две группы позиций по данной проблеме.

По первой позиции английский язык в современном мире – это язык, который нужен всем и который все должны изучать**.** Это некий *lingua nullius* , оторвавшийся от родной почвы и самостоятельно, по своим правилам и законам набирающий глобальный размах и не управляемый, не направляемый какими-либо внешними силами. По этой трактовке Global English – это безусловное благо для всех стран мира, позволяющее вписаться в процесс глобализации с моделью экономики, основанной на англоязычных знаниях.

По второй группе позиций – это миф, созданный и распространяемый могущественными заинтересованными силами, на самом деле представляющий собой продукт целенаправленной неоколониальной языковой политики ведущих англоязычных держав. Как известно, на первом этапе трансконтинентального проникновения английского языка этот процесс осуществлялся «классическими» колониальными средствами и способами.

Второй этап начинался после окончания второй мировой войны в условиях запуска Соединенными Штатами механизма экспансии в культурную сферу стран Западной Европы. С этого этапа наметился переход от идеологии *terra nullius,* лежавшей в основе глобальной колониальной экспансии европейских держав, к американским неоколониальным нормам идеологии *cultura nullius.*

В этом контексте по всему названному пространству настойчиво продвигались голливудские идеалы массовой культуры и потребительского искусства в целях обработки сознания интеллигенции, навязывания американизированных читательских вкусов, а также придать управляемый характер культурной и политической жизни европейских стран в целом**.** По этому поводу точный диагноз с использованием довольно удачной окказиональной метафоры поставил автор одной из известных работ по этой проблеме, указав, что *макдональдизацией* пронизаны система образования, мир бизнеса, СМИ, образ жизни и стиль развлечений [11].

Как указывает М. Кейман, весь «каркас» американской потребительской общественно-экономической формации со всеми базовыми элементами сконструирован как универсальный *cultura nullius*, как безальтернативная необходимость для всех в современном мире [5]**.** Примечательно, что, по свидетельству Р. Филлипсона, половина общего числа (свыше16 000) неолиберальных бизнес школ находятся в США, а третья часть – в европейских странах [10, с. 7]. Естественно, как и было задумано, в последующем они были внедрены и в афро-азиатском образовательном пространстве параллельно с процессом введения англоязычного обучения и приватизацией образовательных учреждений, словно не замечая право человека на бесплатное образование [12, с. 14 – 22].

Проект «глобальный английский язык» гармонично вписывается в контекст далеко идущего плана ведущих субъектов глобальной экономики возвести английский язык в статус языка неолиберальной финансовой империи, особо не заботясь о последствиях для других культур и языков [10, с. 8]. На стабильно высоком уровне поддерживается спрос на англоязычный образовательный продукт, на преподавателей – носителей английского языка, на всевозможные ноу-хау в той же обертке для платных «международных» учебных заведений, на услуги университетов с англоязычным обучением всем учебным дисциплинам, образовательных учреждений, реализующих базовое англоязычное образование для учащихся начальных классов и даже контингентов дошкольных заведений.

Как известно, это идет вразрез с настоятельной и достаточно научно обоснованной рекомендацией ЮНЕСКО в пользу обучения детей по *мультиязычному* принципу с опорой на их родные языки [1]. Ареной такой наименее завуалированной экспансии английского языка в роли инструмента неоколониальных устремлений ведущих англоязычных держав стали в первую очередь бывшие афро-азиатские колонии, страны Латинской Америки, традиционно находящиеся под политическим и экономическим влиянием США, а также страны Ближнего Востока, в разное время оказавшиеся в орбите американского влияния. На такое «глобальное» образование все больше смотрят как на предмет торга на рынке, нежели на социальное благо, исходящее от государства.

В новейшей истории мощным импульсом дальнейшего продвижения глобальных версий английского языка стал распад Советского Союза и Варшавского договора, после которого НАТО получил возможность быстро и масштабно расширить свои границы [7]. В этих условиях продвижение английского языка осуществлялось под личиной обучения этому языку для осуществления «миротворческой» миссии в центральноазиатском регионе и в странах, ранее входивших в Варшавский договор [13]. Эта миссия распространялась также на территории Ближнего Востока и Северной Африки **[**10, с. 8].

Английский язык утверждался в большей части Азии и Африки по мере укрепления здесь военных позиций США в новейшей истории. Вследствие американской военной авантюры в Ираке в этой стране была разрушена национальная система высшего образования, после чего Соединенные Штаты, имея смутное представление об истории, этнокультурной специфики и ментальной парадигме народов арабского мира, принялись за тотальную перестройку образовательной системы этой ближневосточной мусульманской страны [6]. Отработанной американской тактикой в новейшей истории стал такой прием, когда чужеземные позиции, завоеванные путем военного вторжения, в последующем закрепляются методами лингвистической и образовательной экспансии.

При целенаправленном продвижении английского языка на глобальном образовательном рынке, его искусно преподносят как язык, который нужен всем и который должны изучать все. Между тем Р. Филлипсон вполне обоснованно считает, что такая его оценка не соответствует действительности, как не соответствует и часто используемая аналогия с *lingua franca*, поскольку, по его мнению, ни одна версия английского языка не отвечает универсальным потребностям в транснациональных масштабах. Английский язык как *lingua franca* – такая же фикция как и английский язык под термином *lingua nullius.* В этом же антураже следует воспринимать и две другие фикции – *cultura nullius* и *terra nullius,* рассчитанные на внедрение в массовое сознание мысли о том, что перед лицом глобализации экономики и формирования глобального английского языка такие традиционные ценности и понятия, как «национальная территории», «национальная культура», «национальный язык» в неоколониальной концепции более не актуальны, трансформировавшись в соответствующий «*nullius*».

Тот факт, что на заре колониальной экспансии удалось осуществить классическими колониальными методами и средствами (экспортировать английский язык на территории нынешних США, Канаду и Австралазию как на *terra nullius*, а затем на новой почве превратить его в «язык по умолчанию»), в новейшей

истории распространяется на остальные поликультурные разноязычные ареалы, используя разнообразный арсенал неоколониальных средств и методов. В этой политике роль английского языка неизменно остается одной из ключевых.

Все более нарастающую активность в этом направлении проявляет Британский совет, рассылая по странам рекомендательные, рекламные материалы, в которых безо всякой оговорки утверждается, что английский язык является «мировым языком», без хорошего владения которым ни в одной стране невозможен карьерный рост личности, перспективное и высокооплачиваемое трудоустройство [4]. Более того, народам по всему земному шару постоянно внушается, что детям во всех странах мира необходимо овладеть базовыми навыками английского языка, без чего, по мнению авторов, невозможно гармонично вписаться в гражданское общество 21-го века. Д. Грэддол утверждает, что «мы быстро движемся в мир, где незнание английского языка будет расцениваться как признак недопустимой маргинализации» [2, с. 10].

Самый серьезный порок языковой политики в пользу внедрения «глобального английского языка»(*Global English)* – это оправдание вытеснения национальных языков из важнейших социальных функций в собственном государстве, ведя к убыли в языковом капитале страны, вследствие чего языки оказываются в крайне неравноправном положении, кардинально ухудшается языковая экология в стране и в международном масштабах со всеми вытекающими отсюда последствиями [10, с. 2]. Весьма определенно по этому поводу высказывается известный польский лингвист Анна Вежбицкая, которая подчеркивает, что «… даже будучи использован как язык науки и образования (*lingua academica»*), в семантическом аспекте и грамматическом оформлении отражает признаки культурного фона английского языка.

Английский язык в версии *lingua nullius* выступает в тандеме с версией *lingua economica,* являющейся языковой формой функционирования неолиберализма и глобальной финансовой системы, или в тандеме с версией *lingua cultura* в контексте с *макдональдизацией, голливудизацией* и прочими инструментами глобальной американизации культурной парадигмы народов. Другими вариантами могут быть сочетания английского языка в версии *lingua nullius* с *lingua bellica* (военный язык) с *lingua divina* (язык богослужения), используемые в миссионерских целях» [14].

Между тем признанные специалисты в области социологии английского языка не разделяют апологетику и попытки абсолютизации «глобального английского языка (*Global English*) и конкретными фактами из реальной языковой ситуации в разных регионах опровергают эти категорические и обобщающие утверждения. Они считают ошибочным мнение о том, что на английском языке можно общаться с людьми практически из всех стран мира. По их свидетельству, «в Латинской Америке, южной Европе, на большей части Африки, Ближнего Востока и Азии и даже в Индии с английским языком вы далеко не пойдете. В странах этих ареалов английский язык, как правило, – достояние элитных кругов общества и туристской сферы».

Даже в скандинавских странах не является типичным владение английским языком выше среднего уровня не очень совершенного устного общения. Вопреки мнению Дж. Коулмана о неизбежности повсеместного обретения английским языком статуса языка высшего образования, в Европейских вузах в этой сфере чаще используется вариант «*родной язык + английский язык»*, нежели только английский язык с изъятием родных языков» [3, с. 9].

Сторонники такой трактовки сущности английского в версии *Lingua Franca,* равно как и других его глобальных версий, типа *английский как международный язык* (*English as an International language)* и пр., считают их «теоретически и методологически ущербными» [8]. С этих позиций выражается высокая степень вероятности наличия у ученых, думающих на своем родном языке (помимо хорошего владения английским как вторым языком), более высокой степени *креативных* возможностей и большего их разнообразия, чем у тех своих коллег, у которых нет таких ресурсов.

Высказывается мнение о том, что для образованной, владеющей английским языком как L2 (второй язык) части населения стран Евросоюза, Латинской Америки или азиатских стран, этот язык выполняет функцию не некоего *lingua nullius,* а, скорее, *lingua academica* (язык науки и образования) в контексте своей профессиональной деятельности дополнительно к своим государственным языкам, а не вместо них. При этом, естественно, учитываются социолингвистические позиции английского языка в современном мире. Не принимая апологетику «глобального английского языка»(Global English), оппоненты такой концепции из числа известных зарубежных исследователей этой проблемы признают и подчеркивают объективную значимость английского языка в современном мире и важные функции, которые он при этом выполняет. Вместе с тем они твердо убеждены в том, что английский язык должен внедряться не *вместо* национальных языков в ранге государственных, а в *дополнение* к ним.

Таким образом, значительный массив научных разработок по проблеме трактовки *Global English,* а также высказываемое в публикациях мнение признанных специалистов дают достаточное основание аргументировано опровергать довольно популярную точку зрения, в соответствии с которой английский язык в современном мире – это глобальный язык, *который нужен всем, и который все должны изучать*. В превратном восприятии адептов «глобального английского языка» (*Global English*) последний представляет собой некое универсальное коммуникативное средство, оторвавшееся от родной почвы и самостоятельно, по своим правилам и законам, набирающий глобальный размах и не управляемый, не направляемый какими-либо внешними силами. По мнению оппонентов такой трактовки, с гораздо большим основанием можно утверждать, что *Global English* представляет собой продукт целенаправленной неоколониальной языковой политики ведущих англоязычных держав. В определенной степени – это миф, созданный и распространяемый могущественными заинтересованными силами.

Ни одна версия *Global English (lingua Franca, international English, global business English, lingua academia и др.)* не характеризуется полномасштабной глобальностью. Каждая из них обнаруживает те или иные ограничения, накладываемые разнообразными лингвистическими и экстралингвистическими факторами. Такие понятия, как *terra nullius, cultura nullius, lingua nullius* из контекста колониальной и неоколониальной политической теории западных держав на самом деле оказываются логическими конструктами, не соответствующими фактическому положению вещей в конкретных ситуациях, но, тем не менее, целенаправленно используемыми при оправдании экспансионистской практики соответствующей направленности.

В соответствии с этой точкой зрения английский язык, используемый в транснациональных масштабах, должен внедряться не *вместо* национальных языков в ранге государственных, а в *дополнение* к ним.

Библиографический список / Referenses

1. Bunce P., Phillipson R., Rapatahana V. & Tupas R (Eds.). *Why English? Confronting the Hydra.* Bristol: Multilingual Matters, 2016.
2. Graddol D. *English next India*. London: British Council, 2010.
3. Gregersen F. (ed.) & 13 contributors Hvor parallelt. *Om parallelspråkighet på Nordens universiteter*. København: Nordisk Ministerråd, 2014. Available at: http://www.norden.org/en/publications/publikationer/2014-535.
4. Howson P. *The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*, 2013.
5. Kayman M.A. The lingua franca of globalization: "filius nullius in terra nullius", as we say in English. *Nordic Journal of English Studies*. 2009; № 8-3: 87 – 115.
6. Kabel A. *Afterword: Decentering the Hydra: Towards a more equitable linguistic order*. In Bunce et al (Eds.), 2016.
7. Nazemroaya Darius M. *The globalization of NATO*. Atlanta, GA: Clarity Press, 2012.
8. O'Regan J.P. English as a lingua franca: an immanent critique. *Applied Linguistics*. 2014; 35-5: 533 – 552.
9. Phillipson R. English as threat or opportunity in European higher education. *English-medium instruction in higher education in Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015): 19 – 42.
10. Phillipson R. Myths and realities of 'global' English. *Language policy*, 2016.
11. Ritzer G. *The McDonaldization of society 6.* Thousand Oaks, CA, 2011.
12. Skutnabb-Kangas T. & Dunbar R. Indigenous children's education as linguistic genocide and a crime against humanity? *A global view. Guovdageaidnu*. Kautokeino: Galdu, Resource Centre for the Rights of Indigenous People, 2010: 14 – 22.
13. Templer B. *English Hydra as Invader on a post-communist 'new periphery'*. In Bunce et al (Eds), 2016.
14. Wierzbicka A. *Imprisoned in English. The hazards of English as a default language*. New York: Oxford University Press. Copenhagen, 2014.

Статья поступила в редакцию 27.05.20

УДК 811.351.32 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00638

Ahmedbekova I.A., *lecturer, structural units of KT, Moscow Technical University of Communications and Informatics (Moscow, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE ARABISMS IN PROVERBS OF THE LEZGIN LANGUAGE. In the article the analysis of Arabic loan-words and their place in proverbs of the Lezgin language. Arabisms in proverbs and sayings of the Lezgian language have not been subjected to scientific research until now. There is a wide range of Arabic words in Lezgin paremias. It is known that oral folk art reflects the historical experience of the people and their spiritual world. Folklore works also represent the verbal art of

the Lezgian people, the culture of folk speech and its language features. The language of folklore works has always been of great interest not only to folklorists and literary critics, but also to linguists. The work notes that among folklore works, paremias occupy a special place, since they are used in conversation for figurative and convincing expression of thought. In semantic respect, the arabisms in proverbs of the Lezgin find a large variety. There are various reasons for the Lezgian language to borrow arabisms. According to their morphological and syntactic features, paremias with arabisms are divided into many varieties. Arabic borrowings are most often used as nouns and various verb forms. These words, acquired by the Lezgin language, were subjected to various phonetic and morphological changes, following the norms and laws of the literary Lezgin language.

Key words: **Lezgian language, paremias, lexical-thematic group, borrowings, phonetic and morphological changes, means of spoken speech.**

И.А. Ахмедбекова, *преп., Московский технический университет связи и информатики, г. Москва, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

АРАБИЗМЫ В ПАРЕМИЯХ ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится анализ арабских заимствований и их место в паремиях лезгинского языка. Арабизмы в пословицах и поговорках лезгинского языка до настоящего времени не подвергались научному исследованию. В лезгинских паремиях наблюдается широкий пласт арабских слов. Известно, что устное народное творчество отражает исторический опыт народа и его духовный мир. Фольклорные произведения также представляют словесное искусство лезгинского народа, культуру народно-разговорной речи и ее языковые особенности. Язык фольклорных произведений всегда вызывал большой интерес не только фольклористов и литературоведов, но и языковедов. Отметим, что среди фольклорных произведений паремии занимают особое место, так как они употребляются в разговоре для образного и убедительного выражения мысли. Заимствования из арабского языка изобилуют в лезгинском фольклоре, в том числе в лезгинских паремиях. В семантическом отношении арабизмы в лезгинских паремиях обнаруживают большое разнообразие. Существуют различные причины заимствования лезгинским языком арабизмов. По своим морфологическим и синтаксическим особенностям паремии с арабизмами подразделяются на множество разновидностей. Арабские заимствования выступают наиболее часто в качестве существительных и разных глагольных форм. Данные слова, усвоенные лезгинским языком, подвергались тем или иным фонетическим и морфологическим изменениям, следуя нормам и законам литературного лезгинского языка.

Ключевые слова: **лезгинский язык, паремии, лексико-тематическая группа, заимствования, фонетические и морфологические изменения, средства разговорной речи.**

За период своего существования лезгинский язык имел многообразные по форме, продолжительности и результатам связи с другими языками. Для того чтобы восстановить эти контакты, в настоящее время возникает много трудностей, так как недостаточно изучено историческое прошлое лезгин, и исследования историко-этимологического характера полностью не завершены. В то же время роль арабских заимствований в развитии словарного богатства лезгинского языка различна.

Научный анализ лезгинских паремий впервые был проведен Ф.И. Вагабовой, которая отмечала, что паремии делают лезгинский язык более выразительным, «шлифуясь, обогащаясь мыслью и образом» [1, с. 11].

Впоследствии лезгинские пословицы исследовались в сравнительном аспекте с азербайджанским [4], немецким языками [8].

В трудах А.Г. Гюльмагомедова [5] проводился сравнительный анализ общих и отличительных черт паремий и фразеологизмов лезгинского языков, где автор детально исследовал их композиционную структуру, лексико-грамматические и функциональные особенности.

Язык фольклорных произведений всегда вызывал большой интерес языковедов, так как активно используются в разговорной речи лезгин. Они подводят факт, о котором идет речь, под общепризнанный, выдержавший испытания временной закон. В них используются, в основном, языковые средства разговорной речи.

Арабизмы довольно широко употребляются в лезгинском фольклоре, в том числе в лезгинских паремиях. Заимствования из арабского языка изобилуют во всех дагестанских языках, в том числе и в лезгинском.

В лезгинском языке имеется ряд специальных работ, посвященных арабизмам. Р.И. Гайдаров в своей «Лексике лезгинского языка» (1966) дал тематическую классификацию арабизмов, встречающихся в лезгинском языке. Он также указал на общие и частные причины заимствований лезгинским языком арабизмов. По подсчетам автора, в лезгинском языке более 450 лексем-арабизмов. В указанной работе также приведены лексико-тематические группы арабизмов.

Арабские заимствования в лезгинском языке исследованы и в работах С.М. Забитова [7], И.И. Эфендиева (2003).

Во всех вышеперечисленных трудах содержится ценный фактический материал по арабизмам в лезгинском языке. Но в структуре паремий лезгинского языка арабизмы еще не были предметом научного исследования. С этой точки зрения наша работа отличается новизной.

Известно, что из восточных языков арабский язык оказал наибольшее влияние на дагестанские языки. Основной причиной проникновения арабских слов и выражений в лезгинский язык явилась исламизация населения. Соответственно, заимствования из арабского в лезгинском языке в большинстве своем связаны с религиозной тематикой. Арабизмы проникли и в произведения устного народного творчества лезгин, в том числе и в паремии. Они чаще встречаются в описании явлений и состояний, обусловленных исламом.

Гайдаров Р.И. отмечает, что «с точки зрения своего развития, арабизмы в словарном составе лезгинского языка обнаруживают такие особенности, которые позволяют характеризовать их как замкнутый пласт иноязычных слов, как бы прекративший свой дальнейший количественный рост, убавляющийся по объему и значимости в лексической системе лезгинского языка и отчасти тяготеющей к периферийной части последней» [2, с. 12].

Часть арабских слов проникла в лезгинский язык и через другие восточные языки, т.е. через персидский и тюркские языки. Однако проверить пути проникновения каждого арабского слова или выражения не представляется возможным.

Из арабского языка лезгинский заимствовал и целые словосочетания. Как писал П.К. Услар, «не только множество арабизмов, но и множество арабских фраз приобрели полное право гражданства во всех горских языках» [11, с. 51].

В лезгинском языке нами зафиксировано множество пословиц и поговорок, в которых содержатся арабизмы.

По своим морфологическим и синтаксическим особенностям данные паремии подразделяются на следующие разновидности:

а) причастие + местоимение + сущ. в Д. п. + отрицат. частица + глагол: ***Авачир чан азраилдизни жагъидач.*** *– «Несуществующую душу и Азраиль (ангел смерти) не найдет»;*

б) **сущ. в Д. п.+ отрицат. частица + глагол**: ***Ажалдиз мажал авач.*** *– «У смерти не бывает отсрочки»;*

в) сущ. в И. п. + отрицат. частица + прилагат. + сущ.+ причастие + сущ.: ***Аллагьни чlуру терезар гвай кьасабчи хьиз ава: гагь йикъакай атlуз, йифел вегьез, гагь йифекай атlуз – йикъал.*** *– «Бог, словно мясник с расстроенными весами: то отрезая от ночи, добавляет дню, то – наоборот»;*

г) сущ. в И. п. + причастие + сущ.+ глагол: ***Ахмакь алачир мехъер жедач.*** *– «Не бывает свадьбы без дурака»;*

д) сущ. + нареч. + причастие + сущ. + сущ. в Д. п. + сущ. + глагол: ***Аялар гзаф авай кlвале шейтlандиз чка амукьдач.*** *– «В доме, где много детей, не остается места для шайтана»*;

е) сущ. + причастие + числит. + сущ. в И. п. + сущ. + нареч. + числит.: ***Буба амачирди садра етим я, диде амачирди – иридра.*** *– «Кто без отца – один раз сирота, кто без матери – семь раз»;*

ё) сущ. в Р. п. + сущ. + сущ. + прилагат.: ***Ватандин къадир гъурбат акурдаз жеда.*** *– «Настоящую цену родины знает лишь тот, кто живет на чужбине;*

ж) местоим. + сущ. в И. п. + частица + местоим. + сущ. + глагол: ***Ваз уьмуьр кьван заз ахварар акунва.*** **– «***Сколько ты жизнь, я сны видел***».**

Приведенные примеры убедительно иллюстрируют существенность арабизмов в структуре лезгинских паремий. Мы обратили внимание, что они столь же емки и в пословицах других дагестанских языков, ср.: например, в даргинском языке: *Урк1и агарсила* ***Израг1ил****лира х1ебургу.* – «У того, у которого нет души, и Израил не найдет»; в табасаранском: ***Увуз фухьан уьмур дябкьнам, узуз гъармукьан нивк1ар.*** **–** ***«****Сколько ты жизнь, я сны видел****»*; ***Ахмакъ адру умчир даршул.*** *– «Не бывает свадьбы без дурака» и т.д.*

Как показывает наш анализ, арабизмы достаточно широко используются в лезгинских пословицах и поговорках. Они выступают и в качестве существительных, прилагательных, числительных, местоимений и разных глагольных форм. Отметим, что наиболее активно из всех частей речи используются в лезгинском языке существительные-арабизмы.

Арабизмы, усвоенные лезгинским языком, подвергались тем или иным фонетическим изменениям. Нехарактерные для лезгинского языка арабские звуки заменены соответствующими, имеющими близкое звучание. Например, арабское عمر [«умрун»] в лезгинском звучит ***уьмуьр.***

Как утверждают исследователи, иногда невозможно объяснить, почему тот или иной звук арабского языка заменяется другим звуком лезгинского языка. Можно сказать, что лезгинский язык почти полностью ассимилировал все арабизмы и в морфологическом отношении. Здесь они подчиняются законам и нормам

лезгинского литературного языка. Часть арабских слов попадают в иную, чем в арабском языке, грамматическую категорию. Почти все слова религиозного толкования, встречающиеся в лезгинском языке, имеют арабское происхождение.

Наиболее активную роль в образовании пословиц и поговорок обоих языков играют имя существительное и глагол, в сочетании с которыми образуется подавляющее большинство пословиц. За редким исключением, почти во всех пословицах и поговорках исследуемых языков стержневыми компонентами выступают, как уже отмечалось, существительные и глаголы, а все остальные имена по своей природе, как правило, выступают в роли зависимых компонентов.

Существительные-арабизмы, подчиняясь законам литературного лезгинского языка, принимают различные падежные окончания лезгинского языка. По нашим наблюдениям, наиболее часто встречаются формы Д. п. и Р. п. Например, в пословице ***Ажалдиз мажал авач.*** – **«***У смерти не бывает отсрочки»* лексема *ажал – «смерть» в Д. п. принимает окончание -диз, образуя цельную форму Д. п. ажалдиз. Такое же положение наблюдается и в других существительных:* ***шейтlандиз*** *– шейт1ан –* «шайтан» **+** *диз* (компонент Д. п.), *азраилдиз – азраил –* **«ангел смерти» +** *диз* (компонент Д. п.), *Ватандин – ватан –* «родина» **+** *дин* (компонент Р. п.) и т.д.

Паремии лезгинского языка включают в себя различные арабизмы. Мы обратили внимание на то, что в большинстве своем они принадлежат к тематической группе, связанной с религией. Из восьми приведенных нами паремий лезгинского языка в четырех мы встречаем арабизмы религиозного содержания: *ажал* – **«смерть»,** *Аллагь* – **«Аллах»,** *Израил* – **«ангел смерти»,** *шейт1ан* – **«шайтан».** Примеры: ***Аллагьни чlуру терезар гвай кьасабчи хьиз ава: гагь йикъакай атlуз, йифел вегьез, гагь йифекай атlуз – йикъал.*** – **«Аллах,** *словно мясник с расстроенными весами: то отрезая от ночи, добавляет дню, то – наоборот» и т.д.* Данный факт говорит о широком распространении арабизмов с религиозными терминами в лезгинских паремиях.

На втором месте паремии, связанные с темой «человек». Они указывают на социальное положение и другие характеристики человека. Приведем примеры: ***Ахмакь алачир мехъер жедач.*** *– «Не бывает свадьбы без дурака».* ***Буба амачирди садра етим я, диде амачирди – иридра.*** *– «Не имеющий отца – один раз сирота, не имеющий мать – семь раз».* ***Бахт кlанзаватlа, инсанар кlан хьухь.*** *– «Хочешь счастья – люби людей».*

Довольно часто встречаются в лезгинском языке паремии с заимствованными арабскими словами, которые обозначают отвлеченные понятия: ***Буьркьуьдан мурад экв я.*** *– «Цель слепого – вернуть зрение».* ***Вацlуз улам чирна гьахь, кьуьлуьник макьам чирна экечl.*** *– «Не входи в реку, не зная глубины, не выходи на танец, не услышав музыку».*

Встречаются в лезгинских паремиях и арабизмы, выражающие общественно-политические понятия: ***Вири уьмуьр зурзаз яшамиш жедалди, садра зурзана кьейитlа хъсан я.*** *– «Лучше, однажды вздрогнув, умереть, чем всю жизнь жить и дрожать».* ***Ваз уьмуьр кьван заз ахварар акунва.*** *– «Сколько ты жизнь, я сны видел».* ***Ватандин къадир гъурбат акурдаз жеда.*** *– «По-настоящему Родину ценит лишь тот, кто живет на чужбине».*

Подчеркнем, что арабизмы занимают в лексике лезгинского языка значительное место. Об этом пишет Р.И. Гайдаров: «Арабизмами пронизаны все основные жизненно важные и общеупотребительные лексико-семантические группы словарных единиц; арабские слова служат производящими основами для большого количества разнообразнейших по своей семантике и лексико-грамматической принадлежности новообразований, созданных посредством собственно лезгинских, а также заимствованных из азербайджанского, персидского и русского языков средств словопроизводства» [2, с. 7].

Таким образом, по своему лексико-грамматическому составу арабизмы в паремиях лезгинского языка отличаются достаточно большим разнообразием лексико-семантического и структурно-грамматического характера.

Библиографический список

1. Вагабова Ф.И. *Формирование лезгинской национальной литературы*. Махачкала: Издательство Даг. ФАН СССР, 1970.
2. Гайдаров Р.И. *Лексика лезгинского языка. (Основные пути развития и обогащения)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1966.
3. Ганиева А.М. *Очерки устно-поэтического творчества лезгин*. Москва: Наука, 2004.
4. Гасанова Ф.Д. *Пословицы и поговорки лезгин в сравнении с паремиями азербайджанцев*. Автореферат … диссертации кандидата филологических наук. Махачкала, 2006.
5. Гюльмагомедов А.Г. О наших пословицах. *Дагестанский фольклор во взаимосвязях с иноэтническим фольклором:* сборник статей. Махачкала, 1985.
6. Забитов С.М. *Арабские заимствования в лезгинском литературном языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1983.
7. Забитов С.М., Эфендиев И.И *Словарь арабских и персидских заимствований в лезгинском языке*. Махачкала, 2001.
8. Залова И.М. *Сопоставительный анализ варьирования пословиц и поговорок в лезгинском и немецком языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.
9. *Лезгинские пословицы и поговорки*. Составитель И. Вагабов. Махачкала, 1961.
10. *Лезгинский фольклор*. Составитель А. Гаджиев. Махачкала, 1941.
11. Услар П.К. *Сборник сведений о кавказских горцах*. Тифлис, 1872; Выпуск 2.

References

1. Vagabova F.I. *Formirovanie lezginskoj nacional'noj literatury*. Mahachkala: Izdatel'stvo Dag. FAN SSSR, 1970.
2. Gajdarov R.I. *Leksika lezginskogo yazyka. (Osnovnye puti razvitiya i obogascheniya)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1966.
3. Ganieva A.M. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva lezgin*. Moskva: Nauka, 2004.
4. Gasanova F.D. *Poslovicy i pogovorki lezgin v sravnenii s paremiyami azerbajdzhancev*. Avtoreferat … dissertacii kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2006.
5. Gyul'magomedov A.G. O nashih poslovicah. *Dagestanskij fol'klor vo vzaimosvyazyah s ino`etnicheskim fol'klorom:* sbornik statej. Mahachkala, 1985.
6. Zabitov S.M. *Arabskie zaimstvovaniya v lezginskom literaturnom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1983.
7. Zabitov S.M., `Efendiev I.I *Slovar' arabskih i persidskih zaimstvovanij v lezginskom yazyke.* Mahachkala, 2001.
8. Zalova I.M. *Sopostavitel'nyj analiz var'irovaniya poslovic i pogovorok v lezginskom i nemeckom yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2009.
9. *Lezginskie poslovicy i pogovorki*. Sostavitel' I. Vagabov. Mahachkala, 1961.
10. *Lezginskij fol'klor*. Sostavitel' A. Gadzhiev. Mahachkala, 1941.
11. Uslar P.K. *Sbornik svedenij o kavkazskih gorcah*. Tiflis, 1872; Vypusk 2.

Статья поступила в редакцию 29.05.20

УДК 811.351.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00639

Gabibullaeva P.M.*, Cand. of Sciences (Philology), Head of Daghestanian languages Department, Daghestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: 79 patimat 79@mail.ru*

LINGUISTIC MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION IN IDIOSTYLE OF KHABIB ALIEV. The article analyzes the linguistic means of artistic expression in famous Dargin writer Habib Aliyev's idiostyle. It is noted that the writer's language is characterized by a careful selection of techniques for using speech tools, which create a passionate, strong speech and achieve the utmost conciseness, brightness and imagery of his prose. The writer's language is characterized by metaphorical and richness of various stable turns. To achieve emotionality and expressiveness, the author resorts to the use of elements of Dargin folklore, i.e. folk chastushkas, proverbs, curses, phraseological phrases and other comparative constructions. Dialogues of characters have special expressiveness, they help to highlight the positive and negative qualities of characters. Analysis of the linguistic means of artistic expression of Habib Aliyev reveals the specifics of the author's linguistic picture of the world, and through it – the features of the writer's perception of the world. The skillful use of expressive means of the language system of the Dargin literary language, certain constancy in the use of these language means in typical contexts and to characterize typical situations, moods and images – all these features clearly characterize the uniqueness of Habib Aliyev's discourse.

Key words: **Dargin language, linguistic means, poetic discourse, comparative constructions, stable units, addresses, prose, writer's language, borrowings.**

П.М. Габибуллаева, *канд. филол. наук, зав. каф. дагестанских языков Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: 79 patimat 79@mail.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ИДИОСТИЛЕ ХАБИБА АЛИЕВА

В статье проводится анализ лингвистических средств художественной выразительности в идиостиле известного даргинского писателя Хабиба Алиева. Отмечается, что языку писателя свойственны тщательный подбор приемов употребления речевых средств, с помощью которых создается страстная, сильная речь и достигается предельная лаконичность, яркость и образность его прозы. Также язык писателя отличается метафоричностью и богатством различных устойчивых оборотов. Для достижения эмоциональности и экспрессивности автор прибегает к употреблению элементов даргинского фольклора, т.е. народных частушек, пословиц, проклятий, фразеологических оборотов и других сравнительных конструкций. Особую выразительность имеют диалоги, они способствуют выделению положительных и отрицательных качеств характера героя [1 – 9]. Анализ лингвистических средств художественной выразительности Хабиба Алиева раскрывает специфику авторской языковой картины мира, а через нее – особенности мировосприятия и мироощущения писателя. Умелое использование экспрессивно-выразительных средств языковой системы даргинского литературного языка, определенное постоянство в употреблении данных языковых средств в типичных контекстах для характеристики типовых ситуаций, настроений и образов – все эти особенности ярко характеризуют неповторимость дискурса Хабиба Алиева.

Ключевые слова: **даргинский язык, лингвистические средства, поэтический дискурс, сравнительные конструкции, устойчивые единицы, обращения, проза, язык писателя, заимствования.**

Любое слово в художественном произведении является изобразительным средством, так как оно обязательно участвует в раскрытии содержания произведения. Поэтому отбор необходимых слов для воспроизведения и оценки явлений действительности писатель ставит делом первостепенной важности. И здесь существенную роль играет идиостиль автора.

Идиостиль – это система лингвистических и семантических характеристик, присущих произведениям определенного автора, которая делает уникальным реализованный в этих произведениях авторский способ языкового выражения. Как правило, на практике данный термин используется применительно к художественным произведениям (как прозаическим, так и поэтическим), в то время как в отношении к нехудожественной речи употребляется термин «дискурс» [3, с. 80].

Язык произведений Народного писателя Дагестана Хабиба Алиева отличается своеобразным, весьма характерным подбором и приемами употребления речевых средств, с помощью которых создается страстная, сильная речь и достигается предельная лаконичность, яркость и образность его прозы. Язык писателя отличается метафоричностью и богатством различных устойчивых оборотов.

В речевой ткани, образной характеристике прозы Хабиба Алиева встречается немало примеров, свидетельствующих об успешном освоении им и претворении в художественный строй произведений мотивов устного народного творчества даргинцев. Герои его произведений часто напевают даргинские народные частушки, используя при этом яркие образы. К примеру, в романе писателя «Стонущие тени» в уста героев вложены народные песни, в которых используются обращения, риторические восклицания, антропонимы, междометия:

О шайтан-арба, я завтра
Нагружу тебя дровами,
Сверху сяду и поеду
К дорогой *Кариабе.*
Эй, зайчишка вислоухий,
Полезай в ярмо скорее!
Белка, прыгай с ветки хрусткой,
Я тебе монетку дам**!**

При изображении положительных и отрицательных качеств характера персонажей автор использует диалоги, через которые открыто проглядываются минусы и плюсы характеров этих образов. К примеру, диалог мальчишек, оставшихся без отца во время войны, которые пошли за хворостом в лес, чтобы затопить печь, и лесничего Салавата, который, прикинувшись больным, избежал призыва на фронт, а теперь только и делает, что мучает сельских детей, которые пытаются как-то выжить суровой зимой:

– *Это ты сам убирайся отсюда, трус по имени Лесной Медевей! Что ты от меня хочешь? Отдай мою шайтан-арбу! Если ты такой сильный мужчина, если ты такой храбрец, то ступай с ровесниками дерись!*

– *Собачий сын! – послышался голос Салавата. – Я сделаю так, чтобы вы и близко к лесу не подходили! Прочь отсюда, прочь, маленький негодяй!...* [1, с. 286].

Определенный смысл обнаруживается и в выражении-упреке мальчика Жаная «*Если ты такой сильный мужчина, если ты такой храбрец, то ступай с ровесниками дерись!».* Здесь суть выражения правильно трактуется в переносном значении «если ты настолько храбр, то иди на войну, как наш отец, как остальные мужчины села».

Для достижения страстности и эмоциональности автор использует различные стилистические приемы.

В романе «Червоточина» он часто прибегает к ним при изображении эпохальных преобразований в жизни страны. Здесь писатель непременно вкладывает в речь персонажей своих произведений заимствованные слова из русского языка, которые передают все новшества и преобразования, происходящие в жизни. Здесь автор также использует уменьшительно-ласкательную форму мужского имени, не характерную для даргинского языка. Приведем примеры: *– Э-э-э! Масхурти дати,* ***Сайдишка!*** *– вявъиб илини Сайдила къакълизи.* «Э-э-э! Оставь шутки, Сайдишка! – крикнул он вслед Сайди».

Печатуни *леру ишар!* ***Расписка*** *кьалли белк1ен вик1ни х1ела бархьси саби… – иб Сайдини.* «Печати разве есть здесь! Ты прав, требуя расписку… – сказал ему Сайди» [2, с. 187 – 188].

М.-С.М. Мусаев отмечал, что, «попадая в даргинский язык, как и все другие заимствования, русские слова полностью ассимилировались и в морфологическом, и в фонетическом отношении. Они изменяются по законам даргинской морфологии» [4, с. 47].

Но в то же время даргинский заимствовал и сохранил из русского языка некоторые суффиксы – *-ов, -ева, -ович, -евна*, с помощью которых образуются даргинские фамилии и отчества.

Помимо них можно выделить немало уменьшительных суффиксов, которые выражают пренебрежительное, презрительное отношение к предмету обсуждения, заимствованные даргинским из русского языка (*-ишк/ -юшк-/ -ашк-/ -яшк-),* так как в даргинском языке отсутствует уменьшительно-ласкательная форма. В данном случае автор привлек данную форму для того, чтобы показать презрительное отношение к персонажу.

Помимо русизмов автор частенько использует заимствования и из восточных языков. Например:

*«****Язихъли*** *ц1умкабик1ахъули дила анхъ батурли, наб* ***жагьдешла*** *г1яг-1нидеш агара…» – вик1ули сай хъубзара.* – «Крестьянин говорит: «Мне нет дела до твоей молодости, я не могу оставить измученный и стонущий мой сад». Использованные в данном предложении слово *язихъ* заимствовано из тюркских языков, а слово *жагьдеш* – из арабского. В романах писателя можно наблюдать множество таких заимствований. Они подчеркивают особенности дискурса писателя.

Одним из необходимых приемов речевой организации любого художественного произведения является широкое использование эпитетов, метафор. Не является исключением и проза Хабиба Алиева, в произведениях которого данные выразительные средства используются для создания индивидуального авторского стиля. «Эпитет представляет собой один из способов интеллектуального и эмоционального воздействия на читателя, средством выделения тех свойств и признаков изображаемого им явления, на которые следует обратить внимание читателей. Природа эпитета сложна, взаимодействуют языковые, стилистические, психологические факторы, поэтому трудно провести четкие грани между логическим определением и эпитетом» [6, с. 401].

Здесь с помощью прилагательных, причастий и других частей речи происходит усиление оценочности, эмоциональности, экспрессивности. Они углубляют смысловое содержание текста. Например:

Ц1едешла мерлар илдачирад сегъунтирил кьуркь дашескадииб: ***шиниша канталидяхъибти, къиз гатала гидгуригъунти, кьядгала камван занзбарти,*** *чула ц1ик1дешли шаха хъярбалара г1инцбалара т1ем хъумартахъурти.* – «Вместо фруктов на них стали расти какие-то горькие плоды: зеленые, словно покрытые мхом, похожие на колючки, словно шкура ежика, их горечь заставляла забыть горечь диких груш и яблонь» [2, с. 154].

Удачно использованы Хабибом Алиевым однородные слова и предложения:

Хангишила анхълизир дерхъили дашутири ***хъярла, г1инцбала, кякянтала ва курегала*** *галгуби.* – «Хангиши выращивал яблони, груши, сливы и абрикосы».

Усилению, повышению интонации способствует использование таких средств речевой выразительности, как градация:

«Ой, Хазрат! Смотри, смотри! Радуги, радуги! Сколько их! Тысяча, миллион, миллиард радуг! – радостно кричал Жанай, глядя, как оживают под солнечными лучами, тают и постепенно превращаются в капельки росы маленькие осколки, пушинки искорки инея» [1, с. 286].

Говоря о средствах речевой выразительности, следует подчеркнуть народную основу, доходчивость, простоту языка произведений писателя. Свидетельствует о том и обильное использование идиоматических выражений, нередко заключающих в себе метафорическую окраску.

Народность языка проявляется и в употреблении словоформ, где также заметна архаика: *Гьат1ира кахли т1амадариб* ***аждагьани.*** – «Еще страшнее закричала аждаха».

Очень символичным видится в ряду изобразительно-выразительных средств в дискурсе писателя частое использование слов, речений религиозного характера, арабизмов:

«Ассаламу г1ялайкум!» *– ч1ип1ирдариб Хангишини к1унт1уби.* – «Салам алейкум!» – шевельнул губами Хангиши» [2, с. 49].

Лексемы исламского содержания, арабизмы часто встречаются в произведениях Хабиба Алиева, свидетельствует о близости его прозы национальной специфике. Писатель использует их и для придания убедительного звучания, для активизации ее воздействия на читателей. Этим и объясняется использование Хабибом Алиевым указанного речевого пласта в своей прозе.

В произведениях социального звучания в полной мере проявилось художественное мастерство Хабиба Алиева. Различные виды тропов (метафоры, эпитеты, сравнительные обороты, градация, элементы речевой экспрессии) наглядно демонстрируют широкую гамму поэтических приемов, задействованных в прозе писателя.

Хотя в даргинском языке достаточно широко представлены дерогативные суффиксы, передающие разнообразные негативные коннотации – презрение, пренебрежение, иронию, уничижительность. Хабиб Алиев их также активно использует в тексте произведений: *Мисайли балусири, Салават* ***х1яягар, урезигар****, сек1ал пикрих1ебируси адам виъниличила.* – «Мисай давно знала, что Салават бессовестный, подлый, ни о чем не думающий человек».

Как отмечает А.М. Рамазанова, «наиболее часто встречающимися дерогативными наименованиями данного типа словообразования в даргинском языке являются лексические единицы, где вторым элементом выступает причастие *ъагар* – «не имеющий»: *бекlагар* – «безалаберный» (букв.: «безголовый»), *хlяжатагар* – «безалаберный» [5, с. 53].

Для выражения субъективной оценки личности писатель активно употребляет различные устойчивые сочетания, такие как фразеологизмы, проклятия, пословицы и поговорки, выражающие оценку посредством сравнения. Обычно выражение субъективной оценки личности происходит через ее сравнение с какими-либо животными или растениями. Хабиб Алиев обогатил язык своих произведений такими речевыми оборотами. Например: *Агь, х1ушала* ***ахир хайрила мабиарти****, цагъунтигу дудешра рурсира!* – «Ох, чтобы ваш конец был плохим, как похожи отец с дочкой!» (проклятие).

Г1ялами бараллира цунси мерличиб г1ямал, ну х1ейрусгу ***цункъа цураван*** *х1ериэс.* – «Даже если все смогут жить в одиночестве, я не смогу жить, словно одинокий дикий кабан» (фразеологизм).

*Г1ур биалли илини ишгъуна бурала пайдалабирескайиб: «****Цункъа цурара, цунси адамра, жугъан галгара – ца нешла дурх1ни сари****».* – «Потом он стал часто такую пословицу повторять: «Одинокий дикий кабан, одинокий человек, высохшее дерево – одной матери дети».

Таким образом, анализ лингвистических средств художественной выразительности Хабиба Алиева раскрывает специфику авторской языковой картины мира, а через нее – особенности мировосприятия и мироощущения писателя. Умелое использование экспрессивно-выразительных средств языковой системы даргинского литературного языка, определенное постоянство в употреблении данных языковых средств в типичных контекстах и для характеристики типовых ситуаций, настроений и образов – все эти особенности ярко характеризуют неповторимость дискурса Хабиба Алиева.

Библиографический список

1. Алиев Х. *Стонущие тени*. Москва: Советская Россия, 1989.
2. Алиев Х. *Червоточина.* Махачкала, 1987.
3. Гаджиева Н.А., Асулова Д.Ш., Ярова Я.Р. Лингвистические средства художественной выразительности в авторском идиостиле (на материале лезгиноязычной прозы А. Агаева). *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 3 ч. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 3, № 7 (73): 79 – 82.
4. Мусаев М.-С.М. *Лексика даргинского языка*. Махачкала, 1978.
5. Рамазанова А.М. *Категория дерогативности в разносистемных языках: семантика и функционирование (на материале даргинского, английского, русского и турецкого языков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
6. *Русский язык: энциклопедия.* Главный редактор Ф.П. Филин. Москва: Советская энциклопедия, 1979.
7. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2020.
8. 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.
9. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Средства объективации исторического контекста в военной прозе: факт, документ, вымысел. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 494 – 497.

References

1. Aliev H. *Stonuschie teni.* Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1989.
2. Aliev H. *Chervotochina.* Mahachkala, 1987.
3. Gadzhieva N.A., Asulova D.Sh., Yarova Ya.R. Lingvisticheskie sredstva hudozhestvennoj vyrazitel'nosti v avtorskom idiostile (na materiale lezginoyazychnoj prozy A. Agaeva). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 3 ch. Tambov: Gramota, 2017; Ch. 3, № 7 (73): 79 – 82.
4. Musaev M.-S.M. *Leksika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1978.
5. Ramazanova A.M. *Kategoriya derogativnosti v raznosistemnyh yazykah: semantika i funkcionirovanie (na materiale darginskogo, anglijskogo, russkogo i tureckogo yazykov).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2011.
6. *Russkij yazyk: `enciklopediya*. Glavnyj redaktor F.P. Filin. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1979.
7. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost':* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.
8. 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.
9. Shatalova N.S., Shatalova L.S. Sredstva ob`ektivacii istoricheskogo konteksta v voennoj proze: fakt, dokument, vymysel. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 1 (74): 494 – 497.

Статья поступила в редакцию 27.05.20

УДК 821.411.21 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00640

Gadzhimuradova T.E.*, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*

Magomedov M.M.*, student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: curly.9605@gmail.com*

HISTORICAL PERSONALITY AND IT'S ARTISTIC EMBODIMENT IN NAGIB MAHFOUZ'S NOVEL "THE WISDOM OF CHEOPS". The article discusses the artistic embodiment of the image of the pharaoh Cheops (Khufu) in the historical novel of the Nobel Prize laureate, Egyptian writer Nagib Mahfouz "The Wisdom of Cheops". The novel belongs to the "Pharaoh Series", which includes three more works of the writer. The main attention in the article is paid to the correlation of historically reliable facts and their artistic interpretation. The image of Cheops carries a special ideological and artistic burden associated with the socio-historical concept of the novel. The moral and ethical side of the personality of the pharaoh is evaluated. In the novel, the fight against evil becomes an act of man's free will, his victory over himself and his own delusions. Faith in man, in his spiritual and spiritual readiness to change himself and the world around him is the humanistic dominant of the writer's work. Towards the end of the journey, all the characters of the story come changed, passed through the internal search for freedom, himself, their purpose and the fate of his destiny.

Key words: **modern Arabic literature, historical novel, novels of "Pharaoh Series", poetics of imagery, problem of historical authenticity, fiction.**

Т.Э. Гаджимурадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанскийгосударственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*

М.М. Магомедов*, студент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: curly.9605@gmail.com*

ИСТОРИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЁ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В РОМАНЕ НАГИБА МАХФУЗА «МУДРОСТЬ ХЕОПСА»

В статье рассматривается художественное воплощение образа фараона Хеопса (Хуфу) в историческом романе лауреата Нобелевской премии, египетского писателя Нагиба Махфуза «Мудрость Хеопса». Роман относится к «фараоновской серии», в которую входят ещё три произведения писателя. Основное внимание в статье уделяется соотношению исторически достоверных фактов и их художественной интерпретации. Образ Хеопса несёт особую идейно-художественную нагрузку, связанную с общественно-исторической концепцией романа. Даётся оценка нравственной и морально-этической стороне личности фараона. В романе борьба со злом становится актом свободной воли человека, его победы над собой и собственными заблуждениями. Вера в человека, в его душевную и духовную готовность к изменениям себя и окружающего мира – гуманистическая доминанта творчества писателя. К концу пути все герои повествования приходят изменившимися, прошедшими через внутренние поиски свободы, себя, своего предназначения и уготованной им судьбы.

Ключевые слова: **современная арабская литература, исторический роман, романы «фараоновской серии», поэтика образности, проблема исторической достоверности, художественный вымысел.**

Одной из примет арабской литературы XX века являются поиски национальной идентификации. В писателях просыпается интерес к прошлому своего народа, этническое самосознание. «Интерес к истории и культуре народа, особенностям национального характера в той или иной степени свойствен каждой культурно-исторической парадигме, начиная с эпохи формирования наций» [1, с. 67]. Неудивительно в этом контексте обращение к далёкому прошлому Египта, временам фараонов. Нагиб Махфуз создал четыре исторических романа «фараоновской серии»: «Радопис», «Война и Фивы», «Эхнатон: живущий в истине» и «Мудрость Хеопса». Необходимо отметить, что не все романы «фараоновской серии» были одобрительно приняты критикой. Возможным объяснением являются события, происходившие в мире в 40-е годы XX века, которые волновали людей много больше, чем времена давно минувшие. Только «Мудрость Хеопса» [2] была высоко оценена читательской аудиторией. У романа два названия – «Мудрость Хеопса» и «Насмешка Судьбы». Второе название предложил Салама Мусса, издатель, опубликовавший этот роман.

Если исходить из постулата, что история есть череда определённых событий, значит, в произведении на историческую тему должна сохраняться последовательность в их свершении. Действительно, в романе Н. Махфуза «Мудрость Хеопса» отражены наиболее значимые в истории египетской государственности события. Действие романа происходит в Древнем царстве, во времена правления египетского фараона Хеопса (Хуфу) (2609 – 2584 гг. до н. э.) на фоне реальных исторических событий. О жизни фараона Хуфу, его государственной и религиозной деятельности известно очень немного. Но именно этот момент позволяет домыслить историю, сделать повествование насыщенным вымышленными событиями. Используемые писателем внезапные повороты в сюжетном повествовании, неожиданно возникающие обстоятельства, позволяют придать ему занимательный характер, одновременно раскрывая те или иные черты характера главных героев. Вероятно, сюжетная линия, связанная с любовью принцессы Мересанх к Джедефру, является вымышленной. Также нет однозначности в оценке Джедефра, который в Туринском папирусе упоминается как преемник Хуфу. Большинство египтологов считают его старшим сыном фараона. Именно в этом факте отмечается расхождение версии Махфуза от принятой в исторических кругах. Джедефра, согласно повествованию, не имеет никакого родственного отношения к царствующей династии. По сведениям источников, Хуфу далеко не обладал приписываемыми ему Махфузом добродетелями. Более того, сохранившиеся о нём свидетельства говорят об обратном. Знаменит фараон, прежде всего, строительством Великой пирамиды в Гизе, которая признана одним из семи чудес Древнего мира. Сооружение пирамиды шло всё его царствование. Сорокалетний правитель напоминает архитектору Мирабу, что «с момента начала работ прошло уже десять лет». На неё были потрачены огромные людские и материальные ресурсы. И всё это для создания «вечного дома фараона». Мирабу говорит: «Я мечтаю превратить пирамиду в такой шедевр, которому люди во все времена будут изумляться и восхищаться» [2, с. 17]. И ему это удалось.

В списках фараонов (Абидосском и Саккарском) Хеопс занимает промежуточное положение между Снофру (отцом) и Джедефра. В древнеегипетских источниках, в частности в Туринском царском папирусе, фараону, последовавшему вслед за Снофру, приписываются 23 года правления. Геродот говорит о пятидесяти годах правления Хуфу. Надпись, содержащаяся на блоках, «расположенных над погребальной камерой царя в его пирамиде», сообщает о двадцати трёх годах правления (двадцати трех «подсчётах»). Под «подсчётами» понимается «общенациональная перепись скота с целью взимания налогов». Так как эти подсчёты, по мнению исследователей, проводились каждые два года, они соответствуют 46 годам правления Хуфу. Махфуз опирался на эти «подсчёты» как время правления фараона. В первой главе говорится, что фараон «олицетворял всю гордость и достоинство своих сорока лет» [2, с. 14 – 15]. К завершению повествования ему было уже шестьдесят лет.

Весьма показателен портрет фараона Хуфу, с которого начинается первая глава. «Царское величие отражалось в высоком челе и благородных очах, а широкая грудь, крепкие предплечья и гордый орлиный нос демонстрировали его безграничное могущество. Он …лучился сияющей аурой фараона» [2, с. 14 – 15]. Можно добавить, что фараон олицетворял собой величие, благородство и властность. Однако, скинув с плеч груз повседневных, рутинных забот, он «превращался в общительного друга и любящего отца», не был лишен великодушия и дружелюбия [2, с. 17]. Махфузу удалось воспроизвести важнейшие характеристики натуры фараона, показав взаимосвязь личности и эпохи, её роль в историческом прогрессе. Эволюция личности осуществляется через реализацию собственной страсти (цели). На смену идеи возвеличивания себя через строительство пирамиды-гробницы, места упокоения плоти и костей, пришли совершенно другие задачи – сделать что-то важное, значимое для своего многострадального народа. Перемены произошли не за один день. Махфузу удалось показать, как постепенно, благодаря размышлениям, поискам ответов, жизненным испытаниям (предательство сына, принца Хафра) герой изменился. Его, уже зрелого человека, часто стали посещать грустные мысли: «В часы отдыха и тоски Хуфу не радовал ни дворец, ни его невероятные красоты» [2, с. 24]. Все предложения приближённых развеяться, устроить ночные забавы, пиршество с возлияниями и песнями, прогулку по ночному саду или поездку на охоту остались без внимания. Известная доля художественного вымысла позволяет Махфузу построить увлекательную фабулу, сложную интригу. Средний сын Хуфу, принц Хорджедеф, приготовил отцу сюрприз – пригласил во дворец чародея, «познавшего секреты жизни и смерти». В сказках папируса Весткар повествуется о некоем чародее, развлекавшем фараона Хуфу своими чудесами. В этом же папирусе есть сказка о предупреждении, которое Хуфу получил от чародея о грядущих переменах и появлении наследника престола, который отберёт царский трон у его семьи. Кстати, возможно, что эта история и подтолкнула Махфуза к созданию романа о Хеопсе, как когда-то увиденный им в Национальном музее череп со следами ранения – к появлению другого исторического романа «фараоновской серии» – «Война и Фивы».

Альфред де Виньи отмечает, что «положенная в основу [исторического романа] та или иная легенда создаёт некое новое бытие, при всей своей индивидуальности ничуть не уступающее реальной правде исторической действительности» [3]. Вместе с неожиданностями и резкими поворотами в судьбах всех героев романа автор с самого начала вводит в повествование элемент предопределённости судеб героев, связанный с предсказанием чародея Джеди. Предсказание используется как особый художественный приём, предназначенный для того, чтобы заинтриговать читателя, заставить его ожидать, сбудется ли пророчество. И оно действительно сбывается как «насмешка судьбы», несмотря на то, что была предпринята попытка её «обмануть», обхитрить. По словам чародея, трон наследует рождённый ранним утром младенец, отцом которого является Монра, верховный жрец храма Ра в городе Он. Судьба именно этому новорожденному предначертала стать правителем Египта. «Но этот мальчик – не сын дряхлого жреца, он сын самого Бога Ра» [2, с. 33]. Согласно историческим источникам, имя следующего за Хуфу правителя означало «Упрочил себя Ра». Джедефра стал первым фараоном с именем в честь Бога Ра. В романе Махфуза Джедефра рожден от верховного жреца храма Ра. Солнечный культ здесь мыслился «как единственный или, во всяком случае, как верховный бог и вместе с тем как особый покровитель императора, который также велик и недосягаем на земле, как солнце на небе» [4, с. 60]. Фараон предстаёт, как бог, проживающий земную (мирскую) жизнь.

В начале художественного повествования образ романный соответствует историческому прототипу. Подчеркиваются его храбрость, прямота, внешняя привлекательность, властность и жестокость. Для характеристики образа фараона совершенно неслучайными представляются его сравнения со львом, «обезумившим от ярости» [2, с. 33], с «грациозным хищником» [2, с. 33]. Старший сын правителя, принц Хафра, также очень часто напоминает своими повадками «зверя, запертого в клетке» [2, с. 35]. Эти сравнения говорят о жестокости и деспотизме отца и сына. Вместе с тем обнаруживаемое между ними сходство неполное. Отец при всей своей неистовости и крутом нраве отличается благородством и стремлением к справедливости. Правда, он забывает о справедливости, когда речь заходит о наследовании власти в стране. И умело направляет энергию разрушения Хафра в нужное русло, «преобразуя его злобу в отважную решимость, которая могла бы сдвинуть огромные горы и заставить космические силы повиновать-

ся» [2, с. 34]. Однако эта неуёмная энергия космических масштабов направлена против малыша, которому уготована великая цель – стать правителем. Именно фараон становится инициатором «грандиозной битвы» с Судьбой [2, с. 35], пригласив принцев и других приближённых в Он, чтобы «своими глазами увидеть крохотного отпрыска, которому Судьбою предсказано стать владыкой Египта» [2, с. 35]. Для фараона «судьба – это ложное верование, которому не должны подчиняться сильные духом».

Как известно, для романа как жанра идея испытания человека судьбой, событиями имеет организующее значение. «Роман в целом осмысливается именно как испытание героев… Молот событий ничего не дробит и ничего не куёт – он только испытывает прочность уже готового продукта. И продукт выдерживает испытание…» [5, с. 152 – 153]. Писатель заставляет своих героев (Зайя, Бишару, Джедефра) испытывать душевные муки, обусловленные нравственно-психологическими коллизиями. Здесь извечный спор разума и страсти, долга и чувств. Этот приём используется неслучайно. Он дает возможность оттенить чувства героев, рельефнее передать их настроение, состояние души.

Писатель даёт портретную характеристику фараону Хуфу в разные периоды его жизни. Второй портрет – когда ему уже исполнилось пятьдесят два года. «Он выглядел грозным, решительным и могущественным, невозможно было одним взглядом объять всю его грандиозность» [2, с. 112]. И в то же время «несмотря на зрелую силу своей плоти, взгляд фараона выдавал внутренне напряжение от тяжелых обязанностей, которые были возложены на него» [2, с. 115]. Внешне он вроде не изменился, но что-то надломилось внутри. И это не прошло не замеченным для его ближайшего окружения.

Собрав вокруг себя приближённых, фараон поделился мыслями, которые давно ему не давали покоя. «Что сделал я для Египта, и что Египет сделал для меня?»… Я понял, что люди сделали для меня в два раза больше, нежели я для них. Это признание далось мне нелегко, ибо все эти дни я буквально терзался от боли… Тогда я усмирил свою гордыню и поклялся отплатить людям добром за их великодушие, а за их красоту – ещё большей красотой» [2, с. 120]. Хуфу считает, что он должен раскаяться за свои поступки и искупить грехи добрыми бессмертными делами. «Я намереваюсь… написать великую книгу, собрав в ней доказательства мудрости и секреты исцеления… Таким образом, я оставлю по себе долгую память в умах народа Египта, указывая путь их душам и защищая их тела» [2, с. 121]. И для написания этого труда он избрал погребальные покои пирамиды. Здесь, в дворцовых покоях, много мирской суеты, что не годится для «работы, которой суждено остаться в вечности!» [2, с. 121].

Вновь возникает перерыв в повествовании о фараоне. Писатель создаёт третий по счёту портрет Хуфу. Здесь он совершенно другой человек. Годы работы над собой, размышлений, аскетизма не могли не отразиться на его облике. «Восседая на троне, Хуфу не выказывал признаков почтенного возраста, за исключением нескольких седых волосков, выглядывавших из-под двойной короны Египта, и морщин на осунувшихся щеках. Изменилось и выражение его глаз – вместо осознания жесткой власти и силы в них зажегся свет мудрости и знания» [2, с. 191]. Наверное, именно в таком состоянии, на этом этапе своего жизненного пути Хуфу способен достойно оценить заслуги двадцатилетнего Джедефра, который спас его сына, принца Хафру от неминуемой гибели от льва. Ещё одна насмешка Судьбы, которая неоднократно сталкивает того, кто был убийцей (принц Хафра), с тем, кого должны были убить ещё в младенчестве (Джедефра). По решению фараона, Джедефра становится начальником личной стражи принца Хафры и одним из командующих египетской армии. Сюжетная линия с фараоном неоднократно сменяется другими сюжетами, один из которых связан с военной экспансией, по окончании которой Хафра уже не сомневался в своём решении убить отца и стать фараоном. Показательно, что по усмотрению писателя социальные и политические коллизии в повествовании сведены к минимуму. Личность (причём не только фараона, но и других персонажей) предстаёт в проявлениях определённых черт характера, которые или помогают или мешают успешно реализовать намеченные цели. Так, благородство фараона стало решающим фактором, способствующим стабилизации обстановки в стране и объединению египтян. Мудрость Хуфу заключается не в пирамиде, которой восторгаются во всём мире, и даже не в созданной им книге («учении»), а в том, что, преодолев предрассудки и ненависть, фараон принимает самое важное и справедливое решение, руководствуясь велением своего благородного сердца, и делает своим преемником Джедефра, который не был связан кровными узами с царствующей семьёй. Хафра же, обрекший себя на гнусное предательство, «разрушил свои же надежды, когда до их исполнения оставалось всего ничего…» [2, с. 263].

Исполнена глубокого трагизма сцена расставания Хуфу с сыном. Убийцей, покушавшимся «на священную жизнь фараона», оказался принц Хафра. Фараон «взревел», увидев своего сына, пронзённым копьем. Картина потрясает силой безысходности и накалом горечи, дополняется очень точными, скупыми характеристиками: умоляющий взгляд отца, убитого горем; горестное изумление; голос, прерывающийся от горя; страдание, сдавившее грудь; молитва, обращённая к Владыке избавить его от мучений этого страшного момента; оцепенение и замешательство» [2, с. 268 – 269]. В деталях оживают подлинные чувства героя. Самое впечатляющее в этой картине – немигающие глаза фараона, «которые из-за потрясения стали похожи на два омута» [2, с. 269].

Автор тонко дает почувствовать лирико-интимный характер образа через само состояние героя, временами как бы отрешённого от внешнего мира и погружённого в созерцание мира внутреннего. Писатель вместе с ним пытается найти ответы на вечные вопросы о смысле жизни. Исподволь подводит его к необходимости нравственного выбора и осознанию значимости победы над собой и обстоятельствами. Фараон не ищет зла вовне. Он платит за зло прошедших дней собственными страданиями, что не проходит бесследно, открывая совершенно неожиданные горизонты для последователей. В завершающей сцене утверждается главный закон природы – вечный круговорот, от рождения к смерти и новому рождению. На смену Хеопсу пришёл достойный преемник – Джедефра, образом которого писатель воспевает героизм, стойкость, сопротивление злу, страстное стремление к добру.

В романе борьба со злом становится актом свободной воли человека, его победы над собой и собственными заблуждениями. Вера в человека, в его душевную и духовную готовность к изменениям себя и окружающего мира – гуманистическая доминанта творчества писателя. Можно сказать, что к концу пути все герои повествования приходят изменившимися, прошедшими через внутренние поиски свободы, себя, своего предназначения и уготованной им судьбы. И Джедефра, и Заийя, и Мересанх прошли свою историю внутренних испытаний духа. В столкновениях долга и страсти, потери и любви рождаются настоящие, искренние чувства, куются сильные характеры. В поисках смысла жизни, в раздумьях о превратностях судьбы вызревает мысль о мире и человеке в нём, о вере и истине, счастье и гармонии. Приходит глубокое понимание взаимообусловленности всего живого и подчинённости неумолимым законам судьбы.

Библиографический список

1. Махфуз Н. *Мудрость Хеопса*. Перевод с английского. Москва: Мир книги, 2007.
2. Милюгина Е.Г. Концепт народности в русском предромантизме: «Русский 1791 год» Н.А. Львова. *Русское слово: восприятие и интерпретации*: материалы Международной научно-практической конференции. Пермь, 200; Т. 2.
3. Жачемукова Б.М., Бешукова Ф.Б. Художественная специфика жанра исторического романа. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-spetsifika

References

1. Mahfuz N. *Mudrost' Heopsa*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Mir knigi, 2007.
2. Milyugina E.G. Koncept narodnosti v russkom predromantizme: «Russkij 1791 god» N.A. L'vova. *Russkoe slovo: vospriyatie i interpretacii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Perm', 200; T. 2.
3. Zhachemukova B.M., Beshukova F.B. Hudozhestvennaya specifika zhanra istoricheskogo romana. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2011. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-spetsifika

Статья поступила в редакцию 01.06.20

УДК 821.351.43 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00641

***Daurbekova Kh.Kh.**, postgraduate, teaching assistant, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia)*

FOLKLORE-ETHNOGRAPHIC COMPONENT IN THE STORY "NANACHE" (HOMELAND) OF IBRAGIM DAKHKILGOV. The article is devoted to the important literary problem of the relationship between literature and folklore as two independent art systems, considered on the basis of I.A. Dakhkilgov's story "Nanache". Particular attention is paid to the folklore-ethnographic component of the artistic discourse, since, in general, like the writer's prosaic legacy, it is based on the oral and poetic experience of the people, which is not surprising, since more than half a century of experience collecting, systematizing folklore the heritage of the Ingush, rich in epistemological and didactic plans, had a tremendous impact on the artistic consciousness of the writer. It is noted that the story "Nanache" is distinguished by a

breadth of ideological, aesthetic and thematic range, and a wealth of problems. The result of the study is the definition of the folklore-ethnographic component in the story “Nanache” as a symbolic feature of the epic work, influencing the formation of not only the national-cultural context, but also the reconstruction of the objective historical background.

Key words: **ethnography, folklore, Ingush folklore, Ibrahim Dakhkilgov, Ingush literature, story, life landmark.**

Х.Х. Даурбекова, *аспирант, асс., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас*

ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В РАССКАЗЕ «НАЬНАЧЕ» («РОДИНА») ИБРАГИМА ДАХКИЛЬГОВА

Статья посвящена важной литературоведческой проблеме взаимосвязи литературы и фольклора как двух самостоятельных художественных систем, рассматриваемой на материале рассказа И.А. Дахкильгова «Наьначе». Особое внимание уделяется фольклорно-этнографическому компоненту художественного дискурса, созданного с опорой на устно-поэтический опыт народа, что, впрочем, и неудивительно, так как более чем полувековой опыт по сбору, систематизации фольклорного наследия ингушей, богатого в гносеологическом и дидактическом планах, оказал колоссальное влияние на художественное сознание писателя. Отмечается, что рассказ «Наьначе» отличается широтой идейно-эстетического и тематического диапазона, богатством проблематики. Результатом исследования стало определение фольклорно-этнографического компонента в рассказе «Наьначе» как знаковой особенности эпического произведения, влияющего на формирование не только национально-культурного контекста, но и воссоздания объективного исторического фона.

Ключевые слова: **этнографизм, устное народное творчество, ингушский фольклор, Ибрагим Дахкильгов, ингушская литература, рассказ, жизненный ориентир.**

Проблема взаимодействия фольклора и литературы остается одной из важнейших в современном литературоведении, так как устно-поэтическое творчество народа используется писателями в силу художественной необходимости, оно всегда индивидуально и связано с поэтическим мышлением автора. Как правило, к фольклору обращаются с целью создания национального характера, типизации среды и героев, когда художник слова воссоздает прошлое народа.

По мнению исследователей, в частности С.Г. Бочарова, Л.И. Тимофеева, С.М. Хитаровой, использование писателями духовного опыта народа ведет к расширению реализма. По определению У.Б. Далгат, самобытность произведения в большей степени достигается при помощи привлечения фольклорно-этнографического материала, использующегося автором при характеристике героя и эпической трактовке темы.

Национальный фольклор аккумулирует в себе духовно-нравственный, религиозный опыт предшествующих поколений, их мировоззрение и устои. В ингушской литературе обращение к устно-поэтическому опыту предков было актуализировано еще на стадии ее становления, в 1923 – 1943 гг. [1], о чем свидетельствует творчество Тембота Бекова, Заурбека Мальсагова, Салмана Озиева, Хаджи-Бекир Муталиева, Идриса Базоркина, Хамзата Осмиева и многих других писателей, использовавших духовный опыт народа. Тенденции эти нашли продолжение и в прозаическом наследии И. А. Дахкильгова, созданном на фольклорно-этнографической основе. Писатель вводит в художественную ткань произведения быт, нравы, обычаи, традиции, мифологические сюжеты. Контаминируя с индивидуализмом авторского повествования, они создают широкое полотно жизни ингушей в отдаленном прошлом. Этот уникальный духовно-нравственный опыт предков актуален и для современного общества, помогая молодому поколению осознать свое место, роль и предназначение в жизни.

Важной сферой духовной культуры является устное народное творчество, которое выступает ценным источником для изучения истории ингушского народа.

«Исторические события прошлого, представления об окружающем мире, отголоски древних религий, знания, которые имелись, но были забыты, сохранились в памяти народа в виде преданий, легенд, мифов, сказок, героических и лирических песен. В произведениях устного народного творчества прослеживаются мировоззрение, миропонимание, нравственно-этические идеалы народа, различные стороны его жизни и быта, представление о добре и зле, благородстве и справедливости, дается народная оценка многим событиям и человеческим поступкам. Фольклор ингушей имеет вместе с ярко выраженным своеобразием много общего с устным народным творчеством других народов» [9].

Так, в рассказе «Наьначе» фольклор и этнография занимают особое место. С самого начала в рассказе дается характеристика взаимоотношений ингушей с внешним, «инонациональным миром» [2]. Главный герой Товбот направляется в Эгикал из Калмыкии, чтобы предать тело убитого сына родной земле. Действие развивается на рубеже XVIII – XIX вв., когда Российская империя вступила в активную фазу покорения Кавказа (Кавказская война 1817 – 1864 гг.). Повествователь называет чужую территорию *«моастаг1ий мохк»/ «вражеская страна»*. Благодаря такому определению, мы узнаем о сложной геополитической обстановке на Северном Кавказе в тот период.

Образ Товбота представлен в динамике. Герой опасается нападения и передвигается с осторожностью. «*Цхьанкулгацаговраурхашлаьца, вокхабе топ йолаш воаг1а из».* / «*Он едет, держа в одной руке вожжи, а в другой – ружье*»; «*Шорттигаволавеннавахарфудхьажа». / «Осторожно подошел посмотреть, что происходит*»; «*сиххавахаговрахьа а яьста, г1азкхашта т1аволавелар» / «быстро отвязал коня, подобрался к русским*»; «*Шийговрадирст а лаьца, сихвеннаТиркагахьад1аволавелар Товбот». / «Схватив коня под уздцы, Товбот быстро направился к Тереку*» (перевод – *Х.Д.*). Он пробирается через калмыцкие степи, казачьи станицы и пересекает Терек. На протяжении всего пути Товбота читатель находится в состоянии эмоционального напряжения. Автор мастерски изобразил опасность при помощи хронотопического образа дороги.

Преодолев огромное расстояние, он добирается до ингушского села. Лошадь путника служит ему верным товарищем, помогая переплыть широкий Терек вместе с тяжелым грузом. В фольклорных сказках у ингушей также часто встречается сюжет, в котором герою помогает верный конь: «Три брата», «Овдилг», «Черный Хожа».

Поведение Товбота базируется на национальном мировоззрении: он приводит себя в порядок перед тем, как предстать гостем в чужом ауле. Дахкильгов здесь изображает одежду, оружие, обувь героя.

Герой останавливается у Цогала, у которого в тот вечер умер отец. Он устраивает прием гостю, не сообщив о предстоящих похоронах. Действия Цогала обусловлены тем, что гость для ингушей священен, «нарушение обычая гостеприимства влекло за собой суровое порицание и даже расценивалось обществом как преступление» [3]. Сама традиция гостеприимства в рассказе представлена полно**.** «Пока Товбота заводили в гостиную, парни зарезали барана и стали его разделывать» [4]. Глазами главного героя мы видим интерьер горских домов в древности – комнаты, светильники, треножный столик, посуда, что является этнографической деталью.

Гостя принимают, как положено, кроме одного этапа гостеприимства – танцев. Товбот с укоризной напоминает об этом хозяину, опасаясь, что его посчитали слабым человеком из-за уставшего вида. Это приводит к развязке действия. Цогал показывает, как он спрятал тело отца, чтобы оказать ему прием. Товбот же, в свою очередь, рассказывает правду о своем «грузе». В сумках у него расчлененное тело сына.

В ретроспективе мы узнаем, что произошло с самим героем, как был убит его сын. В Калмыкию они отправились с целью проведать побратимов отца и купить коня. После совершеннолетия юноше покупали коня и оружие. В те времена обычай побратимства был довольно распространенной практикой укрепления межнациональных отношений среди горцев. Автор при помощи данного понятия изобразил уникальный этномир Кавказа, где духовно-нравственное стоит выше материального. Побратимство, куначество и аталычество – три исключительные формы межнационального мира и согласия в древности. Мотивы побратимства и дружбы в ингушском фольклоре представлены в таких сказках, как «Лял Султан», «Сказка о двух друзьях», «Верная дружба».

Путники становятся жертвами нападения разбойников. Товбот обнаружил расчлененное тело сына в степи. Осознав потерю, он незамедлительно выдвигается в путь. Товбот хочет, как можно скорее воссоединить сына с Родиной. Поэтому он преодолевает огромное расстояние от Волги до родного села Эгикал. Поступок другого персонажа – Цогала – также является одним из знаковых в трагическом пафосе произведения: не устроив похорон отца, он принимает гостя. Думается, оба героя – личности, воплощающие в себе высоконравственные качества. Подобно римлянам, соблюдавшим «virtus (добродетель, доблесть), соединявшим в себе военное мужество с ревностным исполнением гражданского долга» [5], Товбот и Цогал следуют нормам Эздела – кодекса национальной чести.

Особый интерес представляют этапы сюжетного действия, полностью несущие в себе фольклорные и этнографические сведения: путь главного героя в Калмыкию к побратимам отца, осуществленный акт кровной мести за сына, обратная дорога, встреча с казаками, ночь в гостях, похороны сына. Обратимся к тексту:

«*Вужаш – г1отташ тарамагакхайкашлоацца ду1а дешхулар из. Цу замах нах тешашхиннабар х1арача сага тарам да, аьнна.» / «Засыпая и просыпаясь, он читал короткую молитву своему покровителю (тарам). В те времена люди верили в то, что у каждого человека есть свой покровитель*» [4].

Данный фрагмент сообщает читателю о религиозных воззрениях ингушей, ведь «тарам человека оберегает его, заботится о нем, как ангел-хранитель» [6]. Тарам из ингушского фольклора перекликается с персонажами устного народного творчества некоторых северокавказских народов: татским – *Нумнегир*, дидойским – *Кине*, даргинским – *Куне*, лакским – *Кини* (или *Кялачири*), рутульским – *Тушедрышбе*, аварским – *Бакарабрух*.

Помимо этого в начале и конце рассказа Товбот видит в небе орла и обращается к нему**.** Этот эпизод базируется на религиозных верованиях ингушей в древности и отождествляется с мифическими образами. Герою представляется, что душа сына переселилась в «парящего в небе орла» (перевод – *Х.Д.*) и радуется его воссоединению с Родиной.

В фольклоре ингушей также присутствует птица как первообраз, олицетворяющий благодать. По утверждению Акиевой П.Х., «семантическая, функциональная, физиологическая и терминологическая характеристика данного образа соотносится с птицей Зу шумерской мифологии» [7]. В таких ингушских мифах, как «Девушка, юноша и филин», «Бог сотворил человека», «Золотые листья», «Бятар и девушка» и др. есть упоминания птицы, «сообщающей представителю солнечного мира новости из мира мертвых» [7]. Птица становится воплощением умершего не только у ингушей, но и у некоторых народов Дальнего Востока: якутов, нанайцев, эвенков, хантов, орочи, веривших, что «птица символизирует душу человека, душа перевоплощается в птицу в момент смерти» [8].

Таким образом, фольклорно-этнографический компонент – неотъемлемая часть эстетического содержания рассказа «Наьначе» («Родина») Дахкильгова. Религиозные, нравственные, общественные отношения в сюжете базируются на опыте предков, который дополняет образ главного героя, помогают понять и осознать глубину поступков, масштабность его личности. В результате исследования выявлено, что при помощи фольклорных сюжетов, мифологических образов, этнографических сведений И.А. Дахкильгов реализовывает идею произведения «*валарал а вог1а мадий, шеНаьначенахкъастар. / «хуже смерти расставание с Родиной*» на высоком художественном уровне. Фольклорно-этнографическая составляющая определяет сюжетное развитие в рассказе, влияет на постижение психологии персонажей и выполняет этноконсолидирующую роль.

Рассказы, подобные этому, несут огромный воспитательный потенциал в процессе организации воспитания подрастающего поколения [10 – 11]. Тем самым необходимо, чтобы творчество писателей, таких как И.А. Дахкильгов. широко использовалось в реализации регионального компонента как в общеобразовательной школе, так и в вузе.

Библиографический список

1. Костоев А. *Ореховое дерево*. Москва: Медиа-ПРЕСС, 2007.
2. Мартазанова Х.М. И.А. Дахкильгов – ученый, писатель, патриот, гуманист. Сборник докладов международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию Республики Ингушетия. Magas, 2019.
3. *Ингушетия.* Газета. Available at: https://gazetaingush.ru/kultura/kulturnoe-razvitie-kak-etiket-vzaimootnosheniy
4. Дахкильгов И.А. *Наьначе: роман, дувцараш: Родина*: роман, рассказы. Magas: Издательство «Сердало», 2012.
5. Перфилова Т.О., Сидло О. Место образованности в аксиологической шкале римлян эпохи принципата (по произведениям сатириков 1 – 2 веков). *Ярославский педагогический вестник*, 2004.
6. Матиев М. *Available at:* http://www.ingushetia.ru/about/kultura/folklor.php
7. Акиева П.Х. *Архетипическое в этнокультуре ингушей (на материале мифологии, нартского эпоса и обрядов жизненного цикла)*. Диссертация …. доктора исторических наук. Махачкала, 2017.
8. Соломатина В.В. Роль птицы в представлениях о загробном мире и душах умерших у народов дальнего востока России. *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки*: сборник статей по материалам XV Международной студенческой научно-практической конференции. 2013; № 15.
9. *Ингушский фольклор*. Available at: https://russia.travel/objects/284977/
10. Саутиева Ф.Б. Устное поэтическое наследие и жанровые разновидности ингушского фольклора в эстетическом воспитании школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 252 – 254.
11. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Kostoev A. *Orehovoe derevo*. Moskva: Media-PRESS, 2007.
2. Martazanova H.M. I.A. Dahkil'gov – uchenyj, pisatel', patriot, gumanist. Sbornik dokladov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 25-letiyu Respubliki Ingushetiya. Magas, 2019.
3. *Ingushetiya.* Gazeta. Available at: https://gazetaingush.ru/kultura/kulturnoe-razvitie-kak-etiket-vzaimootnosheniy
4. Dahkil'gov I.A. *Na'nache: roman, duvcarash: Rodina*: roman, rasskazy. Magas: Izdatel'stvo «Serdalo», 2012.
5. Perfilova T.O., Sidlo O. Mesto obrazovannosti v aksiologicheskoj shkale rimlyan `epohi principata (po proizvedeniyam satirikov 1 – 2 vekov). *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2004.
6. Matiev M. *Available at:* http://www.ingushetia.ru/about/kultura/folklor.php
7. Akieva P.H. *Arhetipicheskoe v `etnokul'ture ingushej (na materiale mifologii, nartskogo `eposa i obryadov zhiznennogo cikla)*. Dissertaciya …. doktora istoricheskih nauk. Mahachkala, 2017.
8. Solomatina V.V. Rol' pticy v predstavleniyah o zagrobnom mire i dushah umershih u narodov dal'nego vostoka Rossii. *Nauchnoe soobschestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki*: sbornik statej po materialam XV Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2013; № 15.
9. *Ingushskij fol'klor.* Available at: https://russia.travel/objects/284977/
10. Sautieva F.B. Ustnoe po`eticheskoe nasledie i zhanrovye raznovidnosti ingushskogo fol'klora v `esteticheskom vospitanii shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 252 – 254.
11. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.

Статья поступила в редакцию 27.05.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00642

Mutaeva S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, DGU (Makhachkala, Russia)*
Alibekova D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, DGU (Makhachkala, Russia*
Dibirova A.M., *senior teacher, Department of Foreign Languages, DGU (Makhachkala, Russia)*

FEATURES OF VERBALIZATION OF CONCEPTS OF EMOTIONS BY MEANS OF IDIOMS IN ENGLISH. The article notes that the conceptual picture of the world is displayed and partially created with the help of language due to the categorization and division of reality in the formation of new concepts under the influence of language. Due to the fact that the sign correlation in reality implies a certain way of displaying reality, specific for each language, associated with technical means of nomination, the conceptual picture acquires national and cultural specificity. Human consciousness has a value orientation, aimed not only at "indifferent" knowledge of the surrounding reality, but also at qualifying it in terms of its usefulness-harm to humans. The activity of language thinking, which acts as a rational-evaluative qualification of extralinguistic reality, is an evaluative cognition that differs in its structure from the usual one. Explication of the activity of linguocreative thinking can recreate the ideal image of the world that exists as an invariant of "the language picture of the world" of a given people at a certain stage of its development, which is a consequence of the historical, cultural, social and psychological characteristics of the people.

Key words: **English language, language picture of the world, linguistic and creative thinking, legend, national-cultural specificity.**

С.И. Мутаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала*
Д.М. Алибекова, *канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала*
А.М. Дибирова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала*

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТОВ ЭМОЦИЙ ФЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье отмечается, что концептуальная картина мира отображается и частично создается с помощью языка вследствие категоризации и членения действительности при образовании новых понятий под влиянием языка. Благодаря тому, что знаковая соотнесенность в действительности предполагает определенный способ отображения действительности, специфические для каждого языка, связанные и с техническими средствами номинации, концептуальная картина приобретает национально-культурную специфику. Человеческое сознание обладает ценностной ориентацией, направленной не только на «безразличное» познание окружающей действительности, но и на квалификацию ее с точки зрения ее полезности – вреда для человека. Деятельность языкового мышления, выступающая в виде рационально-оценочной квалификации экстралингвистической действительности, представляет собой оценочное познание, которое по своей структуре отличается от обычного. Экспликация деятельности лингвокреативного мышления может воссоздать тот идеальный образ мира, который существует в виде инварианта «языковой картины мира» данного народа на определенном этапе его развития, являющейся следствием исторических, культурных, социальных и психологических особенностей народа.

Ключевые слова: **английский язык, языковая картина мира, лингвокреативное мышление, экспликация, национально-культурная специфика.**

В последнее время в лингвистике активно разрабатывается проблема языковой картины мира. Данная проблема является чрезвычайно важной для фразеологии, так как она позволяет глубже раскрыть специфику ФЕ как знака, а также процессы его образования, связать значение ФЕ с концептуальной картиной мира.

В процессе деятельности человек создает концептуальную систему, представляющую собой идеальный образ объективного мира. Этот обобщенный образ мира отображается в языке и прежде всего в семантике языковых знаков, образуя языковую картину мира. Концептуальная система представляет собой систему концептов, созданных народом в процессе его исторического развития. Она не является прямым отражением действительности, но есть итог развития народа, в котором отображается его опыт, культурные, исторические, социальные факторы.

Каждая картина мира запечатлевает в свой определенный образ мира, который никогда не является зеркальным отражением мира. Поэтому картина мира есть всегда определенное видение действительности, смысловое конструирование мира в соответствии с определенной логикой миропонимания и мировосприятия [1, с. 60].

Особенно ярко это подтверждается корпусом фразеологизмов, обладающих «живой внутренней формой», осознаваемой носителями языка. Например, рус. *кошки скребутся на душе* – англ. *be sick at heart*, *когда рак на горе свистнет* – англ. *wen piga fly*, рус. *когда свиньи летают* и т.д.

Часть языковой картины образуемой при использовании уже существующих языковых знаков при обозначении новых понятий представляет собой языковую картину [2, с. 146].

Важную роль в создании книг играет лингвокреативное мышление, связанное с созданием и оязыковлением новых понятий [3, с. 12].

Специфика книг, прежде всего, определяется существующим инвентарем языка, который представляет собой, с одной стороны, некоторую материальную базу для создания книг, с другой – ограничивает возможность лингвокреативного мышления, как наличием определенной системы данного языка, так и особого, характерного для данного языка соматического членения мира [3, 4].

При выявлении национально-культурной специфики языка при сравнении с другим языком задачей лингвиста, как нам представляется, является экспликация деятельности лингвокреативного мышления, описания результатов его деятельности в «застывших» языковых формах, в том числе во ФЕ, проведение исследования как на автоматическом, так и на концептуальном уровнях анализа, выявление закономерности деятельности языкового сознания народа и ответ на вопрос, с чем связаны общие черты и особенности процесса концептуализации.

«Лингвокреативное мышление – это собственно языковое сознание, то есть мышление, направленное на «порождение» новых языковых сущностей путем трансформации уже (прежде всего смысловой) уже имеющихся единиц, это мышление в своей основе оперирует ассоциациями, возникающими на базе понятий, уже закрепленных в данном языке форме значения, и, наконец, лингвокреативное мышление творит образ мира, в каждом языке по-особому отраженный» [5, с. 67].

Экспликация деятельности лингвокреативного мышления может воссоздать тот идеальный образ мира, который существует в виде инварианта «языковой картины мира» данного народа на определенном этапе его развития, являющейся следствием исторических, культурных, социальных и психологических особенностей народа.

В языковой картине мира находят отображение предметные сущности и ситуации реальной действительности, преломленные через призму языкового сознания народа и выступающие в своей новой образно-символической функции, обусловливающей наименование непредметных сущностей – психических состояний, умственной деятельности, а также эмоциональные оценки людей, их свойств, межличностных отношений различных ситуаций.

Концептуальная картина мира, отображаемая языком фразеологизмов, в частности, существует в виде своего рода системы, организованной в виде ряда оппозиций, использующих такие параметры, как пространственные (высокий – низкий), цветовые (белый – черный), физические (чистый – грязный). При этом параметры в процессе предметной деятельности приобретают ценностные ориентации, ассоциируемые с предметным миром и связанные с удобством и пользованием их для человека. В связи с важностью данного положения остановимся на некоторых вопросах теории ценности.

Ценностное познание связано не только с освоением и описанием предметной действительности, но и с определением того, каким образом познанные свойства окружающей действительности могут удовлетворять потребности человека. Оно направлено на определение того, что обладает ценностью для человека [6, с. 43].

Ценность сама по себе не является свойством предметов. Не существует таких свойств предметов и явлений, которые можно было бы определить как «хорошие» или «плохие», «приятные» или «неприятные», «полезные» и «вредные». Однако множество предметов, их свойств или явлений могут квалифицироваться как таковые с учетом того, как они соотносятся с особенностями познающего субъекта и его потребностями. Вследствие этого ценность нельзя отождествлять только со свойствами объектов и явлений или с характеристиками лиц. Ценность представляет собой отношение познающего субъекта и «фрагмента» экстралингвистической действительности, в котором объект находится во взаимодействии.

Для того чтобы определить ценность познаваемых объектов или событий, воспринятых и отображенных в виде некоторых ментальных образований познающим субъектом, и дать им оценку, необходимо провести сравнение полученных концептов с некоторыми образцами или нормативами, имеющими реальную или идеальную природу и хранящимися в памяти субъекта в виде фрагментов его ценностно-нормативной модели мира. Следовательно, квалификативная деятельность языкового сознания направлена на соотнесение отображенных в виде концептов объектов, их свойств или событий с реальными потребностями и интересами субъекта оценки. В процессе такого соотнесения проводится сравнение полученных результатов с некоторыми нормативами или образцами для данного типа объектов, их свойств или явлений, которые способны максимально полно соответствовать потребностям или интересам субъекта, и от того, насколько близко соотносятся полученные концепты, отображающие экстралингвистическую действительность, с нормами и образцами для данного типа объектов, происходит их оценивание по шкале, крайние полюса которой представляют собой оценки «хорошо»/«плохо», «приятно»/«неприятно», «полезно»/«вредно», «добро»/ «зло» и т.д.

Таким образом, рациональная оценка является результатом деятельности мышления по соотнесению отображенного в сознании объекта или явления реального мира с образцами для данного типа объектов, которые способны максимально полно соответствовать интересам и потребностям субъекта или общества в целом. Иными словами, оценка является результатом деятельности квалификативного мышления, «проводящего» действительность, отображенную в идеальной форме, сквозь призму ценностных ориентиров. И в этом еще раз проявляется принцип антропоцентричности в языке и развиваемый в настоящее время особенно широко в лингвистике [5, с. 56].

Перечисленные выше параметры, получая в сознании оценочный смысл, вербализуются, приобретая образно-символическую функцию, и переносятся на мир непредметной действительности, подвергая ее членению. Мир непредметной действительности, вербализуемый с помощью указанных прилагательных, также организуется в виде шкалы, конечные точки которой обозначаются с помощью таких оппозиций и ориентированы на норму. В первичном значении данные прилагательные могут не нести сами по себе оценочного смысла, но приобретают его в сочетании с существительными, обозначающими некоторый фрагмент действительности [7, с. 56].

Таким образом, в сознании носителей английского языка семантика данных языковых единиц ассоциируется с некоторым обобщенным оценочным смыслом, который, вероятно, связан с ситуациями их употребления. Так, например, кажется, что чистое – «хорошо», грязное – «плохо», легкое – «хорошо», а тяжелое – «плохо» и т.д. Однако следует отметить, что существует целый ряд ситуаций, в которых это оценочное значение нейтрализуется контекстом, так черная одежда в ситуации траура – «хорошо», а белая – «плохо» и т.д. Как правило, оценочное значение, ассоциируемое с первичным дескриптивным содержанием признаковых имен, сохраняется и при косвенной номинации, результатом которой является образование фразеологических единиц.

Е.М. Вольф отмечал, что «метафорических концептах признак, расположенный в положительной части шкалы, рассматривается чаще всего как хороший, а признак, расположенный на отрицательной части шкалы, – как плохой. Это касается как параметрических признаков «высокий/низкий», широкий/узкий, так и других дескриптивных свойств» [7, с. 56].

Признаковые имена, входящие в состав фразеологических единиц, сохраняют этот оценочный смысл и начинают играть роль своего рода символа, определяя оценку всей фразеологической единицы в целом. Данные положения подтверждаются всем фразеологическим составом английского языка.

Так, при вербализации эмоциональной сферы такие эмоциональные состояния, как *радость, восторг, приподнятое настроение* или *подавленность уныние* выражаются с помощью слов, обозначающих в своем первичном значении пространственные параметры *верх – вниз «up – down», высокий – низкий «high – low/deep».* При этом данные параметры указывают на положение объекта в пространстве и являются частью самых разнообразных ситуаций, отображенных во внутренней форме ФЕ. Они могут быть частью вербализованной ситуации, связанной с положением частей тела животного или человека: *to keep one·s ohln up* – «поднимать подбородок вверх» (не унывать, не падать духом); *one·s tall up* – «держать хвост вверх» (быть счастливым, быть в хорошем настроении) и т.д.

Во всех приведенных примерах четко прослеживается тенденция языкового сознания соотносить положительные эмоциональные состояния с положением в пространстве «вверху», «над» «высоко», выражаемых лексическими единицами *up, ahove, over* и т.д. Отрицательные эмоциональные состояния с пространственными параметрами, указывающими на положение внизу, под чем-либо, выражаемыми *low,deep, down,* входящими в виде неотъемлемой части во внутреннюю форму фразеологических единиц.

Для вербализации положительных и отрицательных эмоциональных состояний языковое сознание использует и другие параметры: *легкий – тяжелый (light – heavy), белый – черный* (*white – black*) и другие. Так, депрессия, плохое настроение, отображаемые фразеологизмом *black mood* – «черное настроение», а для обозначения счастливых дней – фразеологические единицы *to mark* (the day with a white stone) – «отмечать день белым камнем». Чувство горя, тяжесть на сердце выражают ФЕ *have a heavy heart* – «иметь тяжелое сердце» и *lie heavy on the heart* – «лежать тяжело на сердце», в то время как состояние радости связано «с легким сердцем».

Таким образом, лингвокреативное мышление использует ряд параметров, организуемых языковой картиной в виде спорных оппозиций и наделяемых эксиологическими маркерами «хорошо» – «плохо», которые играют важную роль при вербализации положительных и отрицательных эмоциональных состояний ФЕ английского языка.

Библиографический список

1. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека. *Роль человеческого фактора в языке.* Москва, 1988.
2. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в языковой картине мира. *Роль человеческого фактора в языке.* Москва, 1988.
3. Серебренников В.А. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление.* Москва, 1988.
4. Сепир Э. Язык. *История языкознания X1X и XX веков в очерках; извлечениях*. Москва, 1960; Ч. X1.
5. Телия В.Н. О специфике отображения мира психики и знания в языке. *Сущность, развитие функции языка*. Москва, 1987.
6. Залевская А.А. «Образ мира» vs «языковая картина мира». Картина мира и способы ее репрезентации. *Национальные картины мира: язык, литература, культура, образование*: научные доклады конференции. Воронеж: ВГУ, 2003: 41 – 47.
7. Вольф Е.М. Метафора и оценка. *Метафора в языке и тексте*. Москва, 1988.

References

1. Postovalova V.I. Kartina mira v zhiznedeyatel'nosti cheloveka. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke.* Moskva, 1988.
2. Kubryakova E.S. Rol' slovoobrazovaniya v yazykovoj kartine mira. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke.* Moskva, 1988.
3. Serebrennikov V.A. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i myshlenie.* Moskva, 1988.
4. Sepir `E. Yazyk. *Istoriya yazykoznaniya X1X i XX vekov v ocherkah; izvlecheniyah*. Moskva, 1960; Ch. X1.
5. Teliya V.N. O specifike otobrazheniya mira psihiki i znaniya v yazyke. *Suschnost', razvitie funkcii yazyka.* Moskva, 1987.
6. Zalevskaya A.A. «Obraz mira» vs «yazykovaya kartina mira». Kartina mira i sposoby ee reprezentacii. *Nacional'nye kartiny mira: yazyk, literatura, kul'tura, obrazovanie*: nauchnye doklady konferencii. Voronezh: VGU, 2003: 41 – 47.
7. Vol'f E.M. Metafora i ocenka. *Metafora v yazyke i tekste*. Moskva, 1988.

Статья поступила в редакцию 27.05.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00643

Nikatueva Z.Sh., *senior lecturer, Department of English, Dagestan State Teaching University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

POLYSEMY OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES. The article provides a comparative analysis of the polysemy of phraseological units in Dargin and English. It is noted that the phenomenon of polysemy in lexical and grammatical categories of words, which is widely represented in the lexical system of the studied languages, is rarely found among the stable units of these languages. The ability of words to have more than one meaning plays a significant role here. The analysis proves that all meanings of phraseological units are figurative and figurative. They proceed from their essence, the specifics of idioms, because the free meaning can only have their genetic bases-free phrases. The more polysemous a phraseological unit is, the wider its derived values become in comparison with the main one.the phraseological unit reveals more than just two values. The second value is formed by analogy and is, of course, wider than the first. Therefore, multi-valued idioms in their different meanings also differ in the degree of semantic unity. The interaction of linguistic and extralinguistic factors leads to the formation of polysemy in the field of phraseology. Their mobility leads to quantitative changes in the semantic structure of idioms, which acquire new meanings in the course of their historical and semantic development.

Key words: **polysemy, phraseological unit, Dargin language, English language, comparative analysis, metaphorical shift, homonymy, grammatical context.**

З.Ш. Никатуева, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ПОЛИСЕМИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится сопоставительный анализ полисемии фразеологических единиц даргинского и английского языков. Отмечается, что широко представленное в лексической системе исследуемых языков явление полисемии в лексико-грамматических разрядах слов редко встречается среди устойчивых единиц указанных языков. Способность слов иметь не одно, а несколько значений играет здесь существенную роль. Проведенный анализ доказывает, что все значения фразеологических единиц являются переносными и образными. Они исходят из сущности, специфики ФЕ, ибо свободное значение может только у их генетических основ – свободных словосочетаний. Чем многозначнее фразеологическая единица, тем шире становятся ее производные значения по сравнению с основным, фразеологическая единица обнаруживает более всего два значения. Второе значение образовано по аналогии и является, безусловно, шире первого. Поэтому многозначные ФЕ в своих разных значениях различаются также и степенью семантической слитности. Взаимодействие собственно лингвистических и экстралингвистичских факторов приводит к образованию полисемии в сфере фразеологии. Их подвижность ведет к количественным изменениям в семантической структуре ФЕ, приобретающих новые значения в ходе своего историко-семантического развития

Ключевые слова: **полисемия, фразеологическая единица, даргинский язык, английский язык, сопоставительный анализ, метафорический сдвиг, омонимия, грамматический контекст.**

Если в лексике существование многозначности слов общепризнано и четко определено, то во фразеологии нет еще единого мнения по этому вопросу. Однако большинство исследователей признает факт многозначности у фразеологических единиц [1 – 9].

Исследователи отмечают, что фразеологическое значение можно отличить от лексического значения слова определенным своеобразием отражения предметов, состояний, характеров окружающей среды. Здесь отражены особенности мотивировки его значения, некий характер участия компонентов в формировании целостного значения фразеологической единицы [2, с. 16].

В исследуемых даргинском и английском языках, кроме ФЕ, употребляющихся всегда в одном и том же значении, имеются и такие фразеологизмы, которые выступают в двух или более значениях.

Следует сказать, что по сравнению с отдельными словами, многозначность у фразеологизмов – явление более редкое. Ограниченность полисемии во фразеологической системе исследуемых языков по сравнению с этим явлением в лексике проявляется и в том, что некоторые слова, например, имеют до семи значений.

В даргинском языке существительное *бек1* имеет 7 значений, глагол *бяхъес* – шесть значений [4, с. 118].

В английском языке глагол *break имеет четыре значения, а существительное band также имеет четыре значения.*

Полисемантические ФЕ, напротив, ограничиваются, двумя – тремя значениями. Например, во «Фразеологическом словаре даргинского языка» мы не находим ни одной фразеологической единицы, которая имела бы четыре и более значений.

Факторы, вызывающие явление многозначности у ФЕ, могут быть разными. Развитие полисемии ФЕ неразрывно связано с процессом фразеологизации.

*Фразеологизм даргинского языка Чякала пукьагъуна имеет два значения: «*1. Очень маленький дом»*;* 2. Очень маленькое лицо» (*букв.:* «как гнездо воробья»). Выше мы говорили о том, что многие ФЕ образуются путем описания характерных признаков состояния или действия. Бывает и так, что этот признак является существенным, характерным не только для данного, но и для другого состояния или действия. Именно такой случай мы наблюдаем в приведенной фразеологической единице даргинского языка. Дословно она означает «как гнездо воробья». Это говорит о маленьком размере чего-либо. Это может быть помещение, т.е. комната, дом, какой-нибудь предмет быта и т.д. С другой стороны, человека с маленьким лицом сравнивают также по подобию с воробьиным гнездом.

Илдала хъали бишт1асири, тяп ***чякала пукьагъуна*** *сабри.* – «Их комната была маленькой, выглядела, словно гнездо воробья».

Рашидатличи ***чякала пукьагъуна*** *вях1ла вег1 ца адам гъамиуб ва шилизи аркьуси автобус чина т1ашбилзусил хьарбаиб.* – «К Рашидат подошел один человек с маленьким, словно воробьиное гнездо, лицом и спросил, где остановка автобуса, который едет в село».

Другой фразеологизм, имеющий несколько значений, – *Чlакаван кавхъун:* «1. Быстро и стремительно» (*букв.:* «вступил, словно орёл»); 2. Яростно и смело». Про человека, вступающего в бой с решительным видом, даргинцы говорят: «*Ч1акаван кавхъун»*, то есть понятие храбрости и бесстрашия сравнивается с орлом. С другой стороны, с данной же птицей сравнивается и понятие быстроты и стремительности. Следовательно, такое проявление качеств присуще для двух различных состояний человека.

Следует отметить, что некоторые исследователи такой способ образования фразеологической полисемии называют «параллельным метафорическим сдвигом или параллельным развитием значений» [8, с. 102].

При этом разные значения фразеологизма возникают от того, что «одно и то же явление порождает в сознании говорящих разные, иногда даже взаимно не связанные ассоциации» [7, с. 102].

Невозможно определить значения подобных ФЕ вне контекста. Контекст играет существенную роль в дифференцировании значений полисемантических фразеологизмов. В самом деле, если взять вне контекста сочетание даргинских слов *цулаличи цула чех1ейгули*, то мы не сможем определить: свободное ли это словосочетание или фразеологизм. Если фразеологизм, то в каком значении он употреблен. В контексте все это можно четко определить:

Къистаман изупри, ***цулаличи цула чех1ейгули,*** *руржулри, дудешла хала х1якализи ргергурли карихьи риалра.* – «Кистаман дрожала, зуб на зуб не попадал от озноба, хотя она и лежала, завернувшись в большой отцовский тулуп».

Мусахъай урехили кьакьаварилри, ***цулаличи цула чех1ейгули****, руржулри.* – «Мусакай так трясся от страха, что зуб на зуб не попадал».

Наши примеры подтверждают, что в английском языке лексическое значение таких указателей, как *mind, body, fruit (smth that can be injured, hurt or decayed)* ссылается на значение ядра: 1. Сема *reason*, которая включена в семантику таких указателй, как *argument, policy, advice*. Это демонстрирует необходимость выбора значения. 2. Точно таким образом работают указатели *player* и *sleep* или *thrashing.*

Известно, что грамматическая обусловленность появляется тогда, когда указателем выступает какая-либо лексическая или стилистическая функция.

К примеру, смысл лексемы *ill* зависит от ее роли в словосочетании. При выполнении ей предикативной роли (*fall ill; be taken ill*), основной смысл можно понимать как *in bad health*. При выполнении же определительной (атрибутивной) роли *(ill luck; ill will)* основной смысл ядра – *bad, hostile*.

Другой случай – выбор значения глагола *make*, реализующего главное значение, где все зависит от его роли в составном сказуемом *(make smth move*). Однако в составе простого сказуемого с прямым дополнением может иметь и такой смысл, как *construct or produce smth*.

Наиболее часто для точности выбора определенной доли объема значения многозначного слова берется совмещенный или разнородный вид контекста, в котором существенную роль играет и семантика. И здесь также важно иметь соответствующее грамматическое оформление.

В отдельных ситуациях критерием разграничения отдельных значений английских многозначных ФЕ может служить конкретная или абстрактная семантика субъекта действия. Например, ФЕ *to go west: "Could I get a picture painted by that man, for Jon and my sister?" "I'm afraid not", said Michael. "You see, he was a Chink – not quite of the best period; but he must have gone West five hundred years ago at least*". В данном примере значение лица субъекта имеет следующий смысл: «умереть, скончаться отправиться на тот свет». *Our connection in the hotel has gone west, and the business is finished anyway.* Здесь абстрактное значение семантика субъекта действия реализует другое значение ФЕ: «рухнуть, провалиться (к примеру, что-то связанное с планами).

Следовательно, отметим, что одним из условий образования многозначности ФЕ является наличие общего характерного признака двух или нескольких действий или состояний, от которого может развиться фразеологизм.

Следует различать явление полисемии от омонимии ФЕ. Те лингвисты, которые отрицают многозначность ФЕ, стараются свести ее к фразеологической омонимии. Так, В.Н. Телия в качестве омонимичного фразеологизма приводит *поднять на ноги* [6, с. 76].

В даргинском языке данная ФЕ имеет почти то же значение, что и в русском языке *кьяшмачи катес /т1ашватес*: «1. Вылечить, избавить от болезни»; 2. Растить, воспитать» (букв.: «поставить на ноги»).

Кьяшмачи т1ашизес: «1. Добиться хорошего положения в обществе, выйти в люди»; 2. Выздороветь, излечиться от болезни» (*букв.:* «вставать на ноги»).

Например: *Хангишини Жавадра илала рузира абикьур,* ***кьяшмачи т1ашбатур.*** – «Хангиши вырастил, поставил на ноги Жавада и его сестру».

Рухъна Кариабани халаси къайгъибариб сунела цайли цаси кьяшлизивад вяхъибси урши ***кьяшмачи т1ашватес****.* – «Старая Кариаба приложила много усилий, чтобы вылечить, поставить на ноги своего единственного, раненного в ногу сына».

Нельзя считать, что все эти фразеологизмы могут быть омонимами, которые возникли на базе разных образных сочетаний слов: выздоровление связано с представлением о поднятии с постели больного на ноги. Ведь самостоятельность человека создает ассоциации с его первыми шагами.

Здесь в основе всех значений лежит один признак, а именно – поднятие на ноги. Что касается образа, «по-разному обобщенного в них», то это разное обобщение является разветвлением именно этого признака, из-за чего и образуются различные значения. Ведь общеизвестно, что свободное словосочетание способно к неоднократному образному переосмыслению [5,с. 62]. Данное свойство и является одним из продуктивных способов образования многозначных фразеологизмов. Оно и лежит в основу создания данной ФЕ.

Кроме того, значения приведенных ФЕ благодаря единому образу связаны между собой. В результате расщепления многозначных фразеологизмов могут возникать фразеологические омонимы, но в этом случае значения их настолько оторваны, различны, что они не осознаются как первичные и производные.

В основе омонимичных ФЕ в большинстве случаев лежат различные образы, например, фразеологизмы *ружерилизи викиб:* «1. Заболеть» (*букв.:* «начало знобить»); *ружерилизи викиб:* «2. Сильно разозлиться» (*букв.*: «начал дрожать») [1, с. 184]. В первой ФЕ дрожь связывается с болезненным состоянием, второй фразеологизм ассоциируется с признаком злости.

Таким образом, данные ФЕ образовались как различные фразеологизмы, они оформились на базе разных образов. Их не следует путать с явлением полисемии.

Другим способом образования многозначности у ФЕ может служить возникновение нового значения на основе уже существующего значения фразеологизма. Фразеологизм даргинского языка *ца пух бариб* обнаруживает слежующие значения: *ца пух бариб:* «1. Неприятности и скандал устроил» (*букв.:* «одну гадость сделал»); *Ца пух бариб: «*2. Испортил все дело» (*букв.*: «одну гадость сделал») [1, с. 255].

Гьанна Г1усмай ***ца пух барес*** *г1яг1нилири, сенах1енну илдигъунти нясти шикьат1ала агарли ил уэс х1ейри.* – «Сейчас Осман должен устроить скандал, потому что он не может жить, не отравляя другим жизнь».

В данном предложении ФЕ выступает в значении «неприятности и скандал устроить», которая является первичным по отношению к ее другому значению. Второе значение – «испортил все дело» – возникло в результате расширения именно этого первичного значения.

Къистаман шакрик1улри Г1яшурани ***ца пух бирниличи****, г1ерғъиси замана ил школализира камли рашулри, рурсбачилра камли къаршириркулри.* – «Кистаман догадывалась, что Ашура испортит все, так как она все реже ходила в школу и почти не встречалась с подругами, старалась избегать их».

Таким же путем возникли значения некоторых других ФЕ. О том, что значение второго фразеологизма возникло на базе первого ее значения путем его переосмысления, свидетельствует тот факт, что в последнем значении она сочетается с существительными.

Наш анализ показал, что содействие различных факторов (лингвистических и экстралингвистических) обусловливает полисемию фразеологических единиц. А их движение в ходе исторического и семантического развития приводит к многочисленным трансформациям. Вследствие чего такие фразеологические единицы приобретают все новые значения. Хоть и в малых масштабах, данное явление полисемии характерно английскому языку. Здесь может влиять и само возникновение фразеологической единицы, оно может носить в большинстве случаев больше эмоциональный характер, чем рациональный. Тем более, что в организации данных оборотов речи существенную роль играет коннотация.

В данном случае важно также подчеркнуть, что мощным усилителем семантической стороны фразеологической единицы является именно контекст.

Наши материалы показали, что большая часть английских фразеологических единиц имеют два значения, а три и более значение имеют около 20% фразеологических оборотов.

В даргинском языке представлено небольшое количество многозначных ФЕ, имеющих два значения. Довольно редко встречаются ФЕ, имеющие три значения. Фразеологизмов, имеющих более трех значений, в даргинском языке нами не зафиксировано.

Библиографический список

1. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка.* Махачкала, 2018.
2. Жуков В.П. *Семантика фразеологических оборотов*. Москва, 1990.
3. Мусаев М.-С.М. *Лексика и словообразование даргинского языка*. Махачкала, 2009.
4. Никатуева З.Ш. *Даргинско-русский словарь омонимов.* Махачкала, 2014.
5. Палевская М.Ф. Многозначность глагольных фразеологических единиц. *Русский язык в школе.* 1971; № 3.
6. Телия В.Н. *Что такое фразеология.* Москва, 1966.
7. Ураксин З.Г. *Фразеология башкирского языка*. Москва, 1975.
8. Чернышева И.И. *Фразеология современного немецкого языка*. Москва, 1970.
9. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka.* Mahachkala, 2018.
2. Zhukov V.P. *Semantika frazeologicheskih oborotov*. Moskva, 1990.
3. Musaev M.-S.M. *Leksika i slovoobrazovanie darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2009.
4. Nikatueva Z.Sh. *Darginsko-russkij slovar' omonimov.* Mahachkala, 2014.
5. Palevskaya M.F. Mnogoznachnost' glagol'nyh frazeologicheskih edinic. *Russkij yazyk v shkole.* 1971; № 3.
6. Teliya V.N. *Chto takoe frazeologiya.* Moskva, 1966.
7. Uraksin Z.G. *Frazeologiya bashkirskogo yazyka*. Moskva, 1975.
8. Chernysheva I.I. *Frazeologiya sovremennogo nemeckogo yazyka.* Moskva, 1970.
9. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost':* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.

Статья поступила в редакцию 27.05.20

УДК 811.512.144 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00644

Olmesov R.N., *Ph. D., associate Professor of the Department of Dagestani languages, Dagestani State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rasul.olmeswov@bk.ru*

Sagadulaeva Z.A., *undergraduate second-year students of the philological faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ms.zaira.97@mail.ru*

HISTORY OF THE STUDY OF TURKIC TOPONYMY. The article is devoted to the description of toponymic units of the village of Endirei. Toponyms are considered in the totality of its internal relations and relationships, with the identification of structural and semantic features of toponyms. This article interprets the actual toponymic material collected and recorded in the field since 2010 in the village of Endirei, Khasavyurt district. The toponymy of the region under study uses selectively the same word-forming means that are peculiar to the Kumyk language. It is noted that the Turkic toponyms are formed in various ways, including morphological method, which is the main way to enrich the vocabulary of the language; lexico-semantic method, which is the formation of a toponym from an appellative or onomastic vocabulary without special topoformants, and by toponymic metonymy, based on the adjacency of objects of the pre-logical and toponymic periods. A significant place in the toponymy of Endyrei is also occupied by the lexical-syntactic method of formation, in which the toponym arises from a phrase that is a topolexeme.

Key words: **toponymic units, toponymic material, region under study, structural and semantic features, Turkic languages.**

Р.Н. Ольмесов*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rasul.olmeswov@bk.ru*

З.А. Сагадулаева*, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: ms.zaira.97@mail.ru*

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ТЮРКСКОЙ ТОПОНИМИИ

Статья посвящена описанию топонимических единиц селения Эндирей. Топонимы рассмотрены в совокупности их внутренних связей и отношений, с выявлением их структурных и семантических особенностей. В данной статье интерпретируется фактический топонимический материал, собранный и записанный в полевых условиях с 2010 года в селении Эндирей Хасавюртовского района. В топонимии исследуемого региона используются избирательно те же словообразовательные средства, которые свойственны кумыкскому языку. Отмечается, что тюркские топонимы образуются различными способами, в том числе и морфологическим, являющимся основным способом обогащения словарного состава языка; лексико-семантическим способом, который представляет собой образование топонима из апеллятивной или ономастической лексики без специальных топоформантов, путем топонимической метонимии, основанной на смежности объектов дотопонимического и топонимического периодов. Значительное место в топонимии Эндирей занимает и лексико-синтаксический способ образования, при котором топоним возникает из словосочетания, представляющего собой тополексему.

Ключевые слова: **топонимические единицы, топонимический материал, исследуемый регион, структурные и семантические особенности, тюркские языки.**

Жизнь человека тесно связана с различными местами, которые обозначаются с помощью особых слов – географических названий, или топонимов. Под топонимом понимается имя собственное, которое в соответствующем контексте с учетом места, времени, языка и письменности служит для отличия одного какого-либо объекта от других географических объектов.

Все работы, посвященные тюркской топонимии в данной статье перечислить невозможно, наиболее значимыми, в которых исследуются исторические аспекты или этимологические изыскания, являются работы А.Б. Булатова, С. Вахидова, А. Артемьева, Й. Займова, Н.Э. Гаджиахмедова, А.А. Гусейнзаде, А.П. Дульзона, М.Г. Магомедова, А.П. Ковалевский, В.П. Остроумова, Г.Ф. Саттарова, М.Г. Сафаргалиева, Е.И. Чернышева, Ф.Г. Хасамутдиновой, Э.М. Мурзаева, С.А. Хапаева и др. [1 – 10 и др.].

Таким образом, тюркские топонимы привлекали к себе внимание ученых всех времен, начиная с античных авторов и средних веков. Они были

объектом исследования не только отечественных ученых, но и зарубежных.

Прародиной тюрков считают Центральную Азию. Но многие из них вели кочевой образ жизни, что способствовало освоению ими обширных земель.

Тюркские названия имеются в многочисленном количестве и в тех местностях, где в настоящее время тюркские народы не проживают, т.е. во втором ареале, который выделил Э.М. Мурзаев. Так, выявляются тюркизмы в топонимии Ирана: *Демирчай, Аджичай, Сарычай, Карасу, Кызылузен, Акболак;* в Ираке: реки *Иарынчай, Куричай, Аксу; Кашмира: село Кызь Цлянгар*; Болгарии: *Узун Кум* – «длинные пески».

Вопрос стратиграфического расчленения тюркских географических имен по причине многослойности их состава относится к числу довольно дискуссионных. Некоторые из ученых в непрозрачных названиях в современных тюркских языках выделяют какие-то часто повторяющиеся элементы и считают их древнейшими, другие – называют топонимы в целом, вместе с их непонятными формами в современных языках. Стратиграфической классификацией тюркских топонимов занимались Г.Ф. Сатаров, Е. Койчубаев, А. Абрахманов, К.С. Кенесбаев и Т.Д. Джанузаков, К.М. Мусаев, Э.М. Мурзаев и др.

Все эти варианты классификации тюркских топонимов в той или иной степени содержат в себе собственно тюркский пласт, заимствованные названия и субстратные группы с участием элементов различных языков. Но все же всеми подчеркивается наличие тюркских элементов в абсолютном большинстве местных названий, особенно в местах, заселенных тюркоязычными народами.

Учёные [6 – 8] стратиграфию тюркских терминов и топонимов представляют следующими классами (табл. 1):

Таблица 1

Стратиграфия тюркских терминов и топонимов

№	Стратиграфия	Содержание
1.	алтайский пласт терминов и топонимов с их участием	к ним относятся такие лексические единицы, которые существуют, кроме тюркских, и в других языках алтайской семьи, т.е. в финно-угорских, монгольских и тунгусо-маньчжурских языках с теми же или схожими значениями
2.	топонимы с заимствованными и гибридными географическими терминами	относятся местные названия, в составе которых обнаруживаются такие иноязычные факты
3.	исконно тюркские термины и топонимы с их участием	относятся такие лексические единицы, которые могут выступать как географический термин в составе топонимов, принадлежность к тюркским языкам которых не вызывает сомнений результатами научных исследований [9, с. 11].

Третий пласт топонимов – это такие географические названия, в составе которых обнаруживаются заимствованные из других языков или гибридные лексические единицы [6, с. 5].

Тем самым каждый из тюркских национальных языков имеет свои заимствованные термины, в том числе и географические.

Структура тюркских географических названий имеет свою специфику [8, с. 112]. К структуре топонимов ученые подходят с разных точек зрения [4, с. 211].

Исходя из вышеизложенного, тюркские топонимы классифицируются следующим образом (табл. 2):

Таблица 2

Классификация тюркских топонимов
в структурном плане

№	Наименование классификации	Содержание
4.	по числу компонентов	на простые и составные
5.	по составу	на безаффиксальные и аффиксальные
6.	по наличию аффиксов	на именные и глагольные,
7.	по способу связи	на изафетные и неизафетные

К простым топонимам относятся названия, состоящие из одного компонента – безаффиксальные и аффиксальные. При этом топонимом чаще всего выступает географический термин или же любое другое слово, воспринявшее семантику такого термина, которое может передать характеристику или обозначение географического объекта. В качестве примеров безаффиксальных простых топонимов можно привести следующие: *Сырт* – «возвышенность», *Тала* – «поляна», *Булакъ* – «источник**»,** *Каллас* – **«**дорожка, тропинка», *Къамушлукъ* – «овраг на границе села заросший камышом», *Бученликъ* – «сенокосный участокъ», *Тюз ер* – «равнина».

Примеры на аффиксальные простые топонимы: *Алмабвалар* – «яблоневые сады», *Сыргъалакъ* – «каток», *Гертмелер* – «поляна диких груш», *Гебенлер* – «сенные овраги», *Акоплар* – «окопы».

По типу связи компонентов выделяются изафетные и неизафетные группы топонимов, так как изафетные конструкции играют значительную роль в тюркской топонимии как по доле среди всех географических названий, так и по своему разнообразию. В данном регионе представлены все три вида изафетной связи между компонентами топонимов.

Изафет этого типа значительно отличается от изафетов двух других типов. В изафете I средством связи между компонентами выступает обязательное соседство. Связь между компонентами подкрепляется еще интонацией, а именно – произношением обоих компонентов с одним фразовым ударением.

Изафет I типа. *Агъабекбулакъ* – **«**родник Агъабека», *Амайбулакъ* – «родник Амая», *Аня булакъ* – «родник Ани», *Сапарбулакъ* – «родник Сапара», *Зем-земсув* – **«**святой источник», *Юсупкоъпуър* – «мост Юсупа», *Идрискоъпуър* – «мост Идриса», *Баълибав* – «черешневый сад», *Алмабав* – «яблоневый сад»**,** *Коканбав* – «сливовый сад», *Эрсексув* – «название родника», *Ябушгъан тала* – «боярышниковая роща», *Чум тала* – «кизилевая роща»*, Генгкъол* – «широкая долина»*, Туваркъол* – «лощина для загона крупного рогатого скота», *Къамушкъол* – «камышиный овраг», *Шайтан сырт* – «чертов склон», *Къапу сырт* – «название склона», *Аччыхав* – «горькая лужа», *Къаршы бет* – «склон, расположенный напротив села», *Почёл* – «почтовая дорога», *Ташёл* – «каменистая дорога», *Учурум яр* – «крутая гора», *Амирхангечув* – «проход Амирхана»*, Къаравул сырт* – «наблюдательный пункт», букв.: охрана + склон.

Отличительным признаком II типа изафета в кумыкском языке является наличие притяжательного аффикса 3-го лица у второго члена изафетной конструкции, выражающего отношение, а первый член не имеет аффикса, например: *гуъншавласы* – «луч солнца», *къумукъхалкъы* – «кумыкский народ».

Полагаем, что II тип изафетных сочетаний перешел в кумыкский язык из письменного литературного языка, который использовали тюркские народы, имеющие древние литературные традиции. Материалы кумыкского языка дают основание для выделения следующих значений, передаваемых изафетом II типа.

Отношение господствующего слова, называющего лицо, предмет или явление, к зависимому слову, обозначающему национальную принадлежность: *Меники тала* – первооткрыватель источника местность назвал своим именем – «Меники». От названия источника и поляна названа именем «Меники», *Эшекчикъол* – «лощина, в котором паслись ослы», *Халиярлыкъол* – «лощина богата лесным луком», *Явушгъанликъол* – «боярышниковая лощина», *Даданибав* – «сад Дада».

Третий тип изафетного словосочетания кумыкского языка отличается от двух предыдущих тем, что формально маркированы обе составляющие изафетной конструкции компонента. Препозиционный, или определительный компонент оформлен аффиксом родительного падежа, а ведущий, определяемый компонент – аффиксом принадлежности.

В топонимии исследуемого региона используются избирательно те же словообразовательные средства, которые свойственны кумыкскому языку.

В исследуемом нами регионе обнаруженные географические названия имеют показатель множественности: *Улу лагьарлар* – «большие лужи», *Ташлар* – «камни», *Улу къоплар* – **«**большие овраги», *Юзюмбавлар* – «виноградные сады», *Чокълалр* – «виноградные участки», *Биченликълер* – «сенокосные участки», *Алмабавлар* – «яблоневые сады», *Гюнбетлер* – «солнечная сторона», *Ташчалилер* – «каменные плетени»*, Эменлер* – «дубовые роща», *Бёрютешиклер* – «волчьи ямы».

Топонимы, образованные при помощи аффиксов *(-гъан//-ген//-ган).* Названия с данными аффиксами: *Дамансув* – «лечебный источник», *Нарт басгъанташ* – «камень, на который наступил Нарт», *Аювоьлтюрген* – «лощина, где был убит медведь», *Ябувургъантоъве* – «братская могила», *Авган яр* – «сваленная, опрокинутая скала», *Жаливгьажигьайдаган* – «Джаливгаджи вспахал».

Топонимы с аффиксами *-ли, -лу,-лы, -чи, -ги: Чирлытоъве* – «стенная возвышеннсть», *Беригиявушгъанлыкъол* – «передняя боярышниковая лощина», *Эшекчикъол* – «лощина, в котором паслись ослы», *Дадалыбав* – «сад Дада»**,** *Тюпдеги Баммат*ёл – «нижняя дорога Баммата», *Оьрдеги Баммат*ёл – «верхняя дорога Баммата», *Бученликъоллар* – «сенные овраги»*, Къагъалысокъмакъ* – «дорожка, покрытая щебенкой», *Атлыбоюн* – «поляна лошадей», *Сувлукъол* – «овраг с влажным воздухом».

Топонимы с аффиксами *-ну,-ны, -ни, -си*: *Жамавнутереги* – «дерево Джамава», *Ананыхасилери* – «грядки Ана», *Сайкумнуталаси* – **«**поляна Сайкума».

Лексико-семантический способ – один из распространенных способов образования топонимов, он представляет собой образование топонима из апеллятивной или ономастической лексики без специальных топоформантов [2, с. 14], а путем топонимической метонимии, основанной на смежности объектов дотопонимического и топонимического периодов**:** *Учурум яр* – «крутая гора», *Земземсув, Къутурбулакъ* – «минеральные источники»**,** *Аня булакъ* – «родник Ани», *Жувмабулакъ* – «название родника»**,** *Къолавуз бет* – «колавуз склон», *Сапарбулакъ* – «родник Сапара», *Тар къол* – «узкая долина». Такие метонимические топонимы обычно возникают из названий явлений природы, трудовых процессов.

Данный способ занимает значительное место в топонимии селения Эндирей, при котором топоним возникает из словосочетания, представляющего собой тополексему. В качестве типичных тополексем выступают обычно сочетания прилагательного с существительным: *Учурум яр* – «крутая гора», *Аня булакъ* – «родник Ани». Такие метонимические топонимы обычно возникают из названий явлений природы, трудовых процессов.

Словосложение является одним из распространенных способов образования новых слов путем объединения в одно целое двух и более основ в топонимических названиях: *Гуънбетлер* – «солнечная сторона», *Арпасалагъанкъол* – «долина, где сеют ячмень», *Валибамматтала* – «поляна Валибаммата», *Къолавуз бет* – «колавуз склон», *Герейкъазгъан* – «Герей вспахал», *Тюзъерлер* – «равнины», *Солтанагьматавлакъ* – «поле Солтанахмеда», *Болатхожакъол* – «лощина Болата».

Значительное место в топонимии Эндирей занимает лексико-синтаксический способ образования, при котором топоним возникает из словосочетания, представляющего собой тополексему. В качестве типичных тополексем выступают обычно сочетания прилагательного с существительным: *Тар къол* – «узкая долина», *Генгкъол* – **«**широкая долина», *Энишдегикъол* – **«**нижняя долина», *Оърдегикъол* – «верхняя долина», *Уллу шерелер* – «большие лужи», *Гиччикъол* – «маленькая долина», *Иссибулакъ* – **«**теплый родник», *Уллу къол* – «большая долина», *Къарабулакъ* – **«**черный родник», *Къозбав* – «ореховый сад», *Биченкъоллар* – «сенные овраги», *Янгъыавул* – **«**новый, молодой квартал». Образование новых слов путем объединения в одно целое двух и более основ: *Гюнбетлер* – «солнечная сторона», *Къолавуз бет* – «колавуз склон» и т.д.

Библиографический список

1. Атаев Б. Бойнакъ великий. Махачкала, 1998.
2. Батырмурзаева У.М. *Лексико-семантическая структура слова в кумыкском языке*. Автореферат … диссертации кандидата филологических наук. Махачкала, 1996.
3. Багомедов М.Р. *Топонимия Дарга: структурно-семантический аспект*. Махачкала, 2013.
4. Гаджиева Н.З. *Тюркоязычные ареалы Кавказа*. Москва, 1979.
5. Гаджиева С.Ш. *Кумыки*. Москва, 1961.
6. Гусейнова М.Б. *Изафетные словосочетания в кумыкском языке*. Автореферат … кандидата филологических наук. Махачкала, 2006.
7. Мусукаев Б.Х. *Балкарская ономастика в парадигме современной лингвистики*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Нальчик, 2007.
8. Мусукаев Б.Х. Семантические типы тюркских топонимических названий. *Вопросы тюркологии*. Махачкала, 2007.
9. Мурзаев Э.М. *Словарь народных географических терминов*. Москва, 1984.
10. Кочакаева З.К. *Уллубийаульский говор кумыкского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.

Referenses

1. Ataev B. Bojnak` velikij. Mahachkala, 1998.
2. Batyrmurzaeva U.M. *Leksiko-semanticheskaya struktura slova v kumykskom yazyke*. Avtoreferat … dissertacii kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1996.
3. Bagomedov M.R. *Toponimiya Darga: strukturno-semanticheskij aspekt*. Mahachkala, 2013.
4. Gadzhieva N.3. *Tyurkoyazychnye arealy Kavkaza*. Moskva, 1979.
5. Gadzhieva S.Sh. *Kumyki*. Moskva, 1961.
6. Gusejnova M.B. *Izafetnye slovosochetaniya v kumykskom yazyke*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2006.
7. Musukaev B.H. *Balkarskaya onomastika v paradigme sovremennoj lingvistiki*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Nal'chik, 2007.
8. Musukaev B.H. Semanticheskie tipy tyurkskih toponimicheskih nazvanij. *Voprosy tyurkologii*. Mahachkala, 2007.
9. Murzaev `E.M. *Slovar' narodnyh geograficheskih terminov*. Moskva, 1984.
10. Kochakaeva Z.K. *Ullubijaul'skij govor kumykskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2009.

Статья поступила в редакцию 27.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00645

Hristoforova N.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of I-11 "Institution № 10 "Foreign languages", Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: n_khristoforova@mail.ru*

FEATURES OF IMPLEMENTING THE INTERTEXTUALITY CATEGORY IN ELECTRONIC POPULAR SCIENCE TEXTS WITH A NON-VERBAL COMPONENT. Currently, the interaction of texts attracts the attention of many researchers and is considered in various types of discourse. The objective of the article is to examine the features of the discursive category of intertextuality from the point of view of the specifics of its implementation by verbal and non-verbal means in an electronic popular science text. It is also stated that a popular science text is the result of a transformation of a text or several texts. When creating a text, the author focuses on the reader's associations related to intertextual inclusions (citations, hyperlinks, etc.) and the final text. The material used for research in this article is texts published in electronic versions of the publications "Bild der Wissenschaft", "Spiegel", "Focus" and "GEO".

Key words: **intertextuality, popular scientific text, link target, quote.**

Н.И. Христофорова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ высшего образования «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: n_khristoforova@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В ЭЛЕКТРОННЫХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТАХ С НЕВЕРБАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ

В настоящее время взаимодействие текстов привлекает внимание многих исследователей и рассматривается в различных типах дискурса. Целью настоящей статьи является рассмотрение особенностей дискурсивной категории интертекстуальности с позиции специфики её реализации вербальными и невербальными средствами в электронном научно-популярном тексте. Указывается также на то, что научно-популярный текст является результатом трансформации какого-либо текста или нескольких текстов. В ходе создания текста автор ориентируется на ассоциации читателя, связанные с интертекстуальными включениями (цитатами, гиперссылками и др.) и итоговым текстом.

Материал, привлеченный для исследования в данной статье, представляет собой тексты, опубликованные в электронных вариантах изданий «Bild der Wissenschaft», «Spiegel», «Focus», «GEO».

Ключевые слова: **интертекстуальность, научно-популярный текст, гиперссылка, цитата.**

В современной науке наблюдается большой интерес к проблеме межтекстовых связей, иначе интертестуальности. «В начале всякого слова всегда было какое-то чужое слово. Ни один текст не может возникнуть на пустом месте, он обязательно связан с уже имеющимися текстами... смысл текста, выходя за рамки данного текстового пространства, обогащается комплексом связей с другими текстами. Все, что было уже сказано, написано, является базой, основанием, необходимой предпосылкой и условием существования для вновь создаваемых текстов» [1].

Отметим, что лингвистикой уже накоплен большой опыт исследования интертекстуальности, например, в трудах таких исследователей, как М.М. Бахтин, Ю. Кристева, Р. Барт, У. Эко, Ц. Тодоров, А. Жолковский, и др. «Мы называем интертекстуальностью эту текстуальную интеракцию, которая происходит внутри отдельного текста. Для познающего субъекта интертекстуальность – это признак того способа, каким текст прочитывает историю и вписывается в нее» [2]. По словам Р. Барта, «каждый текст является интертекстом. Другие тексты присутствуют в нем на разных уровнях в более или менее узнаваемых формах:

тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат» [3]. В широком значении понятие «интертекстуальность» определяется как «наличие межтекстовых связей, которые являются результатом производства текста из элементов других текстов, с которыми создаваемый текст вступает в своеобразный диалог» [4]. В узком значении интертекстуальность рассматривается «как смысловой и творческий компонент художественного произведения, как один из способов выражения авторской позиции» [5].

Благодаря широкой распространённости глобальной информационной сети Интернет «мы всё чаще сталкиваемся с цитированием, ссылками на авторитетные источники…. Сознание современного человека приобрело мозаичную форму, где переплетаются различные обрывки фраз и понятий» [6]. Поэтому и столь высок интерес к изучению и уточнению понятия интертекстуальности. Теория интертекстуальности развивалась в основном на материале взаимодействия художественных текстов, однако границы исследований расширяются, и представляется интересным рассмотреть особенности её реализации на материале научно-популярного текста с невербальным компонентом, часто обладающего особой «полифоничностью» и «поликодовостью».

В научно-популярных текстах, размещаемых в глобальной сети Интернет, значимое место занимает категория интертекстуальности, ведь для данного типа теста характерна публичность, он ориентирован на массового читателя, а также предполагает реакцию на предоставленную информацию. Отметим, что, с одной стороны, автору известен только один признак читателя – его многочисленность, с другой стороны, реакция читателя электронного текста может быть достаточно разнообразной – заинтересоваться самому и прочитать текст, «пролистать» его, перейти по гиперссылкам, включённым в текст, открыть и увеличить части текста на отдельных страницах для того, чтобы рассмотреть их подробнее, скопировать и переслать кому-либо часть текста/изображение/ссылку на текст, возможно, снабдив своим комментарием. Это позволяет автору значительно облегчить общение со своими читателями, пусть даже и почти неизвестными ему. При этом функции интертекстуальности задаются намерением автора. «Интертекстуальные включения «вплетаются» в ткань принимающего текста по-разному и выполняют разные функции» [7]. Характерной чертой научно-популярного текста является то, что его создание происходит на основе сознания нескольких человек – каждый текст содержит результаты исследований и точки зрения на проблему, возможно, и с позиции нескольких исследователей. К этому прибавляется точка зрения автора на описываемую проблему, выраженная вербально и невербально. В то же время содержание научно-популярного текста ретроспективно и перспективно перекликается с другими текстами с той же тематикой и, в то же время, представляет собой новый этап в рассмотрении этой проблемы.

При этом отметим, что мозаичность электронного научно-популярного текста наблюдается как в его вербальной, так и в невербальной составляющей:

- в вербальной составляющей содержится информация (из первичных научных текстов) как в форме цитат, так и в виде косвенной речи, её изложение и оценка автором текста;
- невербальная составляющая – шрифт, цвет, фотографии, рисунки, изображения, созданные на основе имеющихся данных, компьютерные модели, видеофайлы, часто с возможностью увеличения и т.д.

В электронных научно-популярных текстах с невербальным компонентом реализация интертекстуальности имеет различную степень проявления. В зависимости от информации, изложенной в тексте, средства проявления интертекстуальности могут быть:

А. Немногочисленными.

Так, например, в тексте об исследованиях на тему, что будет представлять собой питание в будущем [11], задействованы:

- единственная цитата, причём в пояснение автора включена гиперссылка на сайт организации, где работает исследователь:

„Pur schmecken die Larven ein wenig nussig. Ähnlich wie geröstete Sonnenblumenkerne“, sagt Baris Özel, einer der beiden Geschäftsführer der „Bugfoundation“ und Erfinder der Burger;

- гиперссылки:

So hat die israelische Firma SuperMeat ein halbes Kilo künstliches Hühnerfleisch produziert – für umgerechnet satte 8000 Euro. – На сайт фирмы, которая изготовила искусственное куриное мясо.

In Berlin betreibt das Leibniz-Institut für Gewässerökologie und Binnenfischerei ein inzwischen patentiertes System – und erzeugt so 30 Kilogramm Tilapia (ein afrikanischer Buntbarsch) im Jahr. – На сайт института имени Лейбница, а именно страницу, где даётся более подробная информация.

Die Bewässerung erfolgt automatisch mit Meerwasser, das an der Innenseite der bislang sechs ballonförmigen Gewächshäuser kondensiert; Sensoren überwachen den Sauerstoff – und Kohlendioxidgehalt in „Nemo's Garden“, wie der Unternehmer sein Projekt nennt. – Перейдя по ссылке, можно подробнее прочитать о проекте.

Ernährungsempfehlungen für die Welt: Eine hochrangige Expertenkommission hat im vergangenen Jahr durchgerechnet, wie sich die rasant wachsende Weltbevölkerung nachhaltig ernähren kann. – Перейдя по ссылке, можно узнать информацию из специализированного издания о рекомендациях специалистов по питанию.

Большая часть текста – изложение автором идей, выдвинутых разными исследователями, в краткой и понятной форме. Этой же цели служит следующий приём: в верхней части текста находится лента цветных фотографий. Каждая фотография имеет номер, заголовок, к какой части текста она относится и подпись – кто её автор. При желании можно просмотреть все фотографии отдельно от текста, «пролистать» ленту – открыть интересующий раздел. Использован и оригинальный приём: внизу страницы размещены эти же фотографии, но меньшего размера, с заголовками разделов. Нажав на них, можно открыть соответствующий раздел.

Отметим, что подзаголовок (жирный шрифт, размер его больше, чем размер шрифта в тексте) содержит ключевое слово, объясняющее такое построение текста – «обзор», компоновка того, что известно на данный момент:

Ob Steak aus der Petrischale, Insekten auf dem Teller oder Erdbeerzucht im Unterwassergarten – die Ansätze für die Ernährung der Zukunft sind vielfältig. Aber was wird uns wirklich morgen satt machen? Ein Überblick.

Кроме того, в правом верхнем углу на странице в рамке приводятся гиперссылки на статьи той же тематики: разработки, связанные с питанием будущего. Это можно назвать и своеобразным списком, обзором уже имеющихся материалов.

Текст о сенсационном открытии спутника Земли [12] состоит из 2 абзацев, причём:

- первый объясняет суть открытия: Drei Jahre lang blieb ein kleiner Mond unentdeckt: Erst vor kurzem, am 15. Februar 2020, sichtete ein Astronom den unscheinbaren Erdtrabanten „2020 CD3“ in der Umlaufbahn unseres Planeten. Es ist ein sogenannter „Mini-Mond“. Besonders groß ist er allerdings nicht. Er misst im Durchmesser zwischen 1,9 und 3,5 Metern;
- второй содержит 2 гиперссылки и является пояснением:

*Der Beitrag „Sensationelle Entdeckung: Seit drei Jahren kreist ein zweiter „Mini-Mond“ um die Erde“ wird veröffentlicht von glomex. Kontakt zum Verantwortlichen hier. – «Сообщение было опубликовано этим сайтом», «связаться с ответственным вы можете по указанному адресу».

Основное сообщение содержится в видео, представляющем собой компьютерные изображения на основе имеющихся данных и сопровождающиеся и звуковым, и вербальным комментарием.

Таким образом, интертекстуальность проявляется, как мозаика, из авторского текста, гиперссылок и видеоряда при использовании разных шрифта и цвета.

Б. Средней степени проявления.

Так, например, в тексте об археологическом открытии на территории современной Флориды [13] присутствуют следующие показатели интертекстуальности:

- цитаты:

„Vor unserer Arbeit hatten wir nur diese Informationen aus den spanischen Dokumenten“, sagt William Marquardt von der University of Florida in Gainesville. „Aus ihnen ging hervor, dass es das Fort einst in Mound Key gegeben hat. Wo genau es war, blieb aber unklar“;

- гиперссылка, указывающая на первоначальный текст:

Quelle: Florida Museum of Natural History, Fachartikel: Historical Archaeology, doi: 10.1007/s41636-020-00236-6;

- цветной фрагмент географической карты с двумя чёрно-белыми врезками с возможностью увеличения и пояснением на синем фоне с указанием автора изображения:

Bild: Victor Thompson

- Цветной рисунок-реконструкция с возможностью увеличения и указанием автора, а также того, где находится рисунок:

Bild: Merald Clark/Florida Museu

Текст, посвящённый исследованиям глобального потепления и его проявления в разных местностях [14], содержит следующие проявления интертекстуальности:

- Цитаты:

„Die meisten Organismen auf der Erde erleben jedoch Temperaturbedingungen, die sich vom Makroklima unterscheiden“, schreiben die Wissenschaftler;

- гиперссылки:

Bisher werde das spezielle Mikroklima am Waldboden bei Prognosen zu den Auswirkungen des Klimawandels nicht ausreichend berücksichtigt, schreibt eine internationale Forschergruppe unter der Leitung von Florian Zellweger von der Eidgenössischen Forschungsanstalt für Wald, Schnee und Landschaft in Birmensdorf in der Schweiz im Fachmagazin „Science“;

- сочетание цитаты и гиперссылки:

„Ein besseres Verständnis des Mikroklimawandels ist entscheidend für das Verständnis der Klima- und der Biodiversitäts-Krise und für die Bekämpfung beider von grundlegender Bedeutung“, schreiben Jonas Lembrechts und Ivan Nijs von der Universität Antwerpen in Belgien in einem Kommentar zu der Studie;

- включение гиперссылок и изображений в текст.

В ткань текста дважды включён раздел «Mehr zum Thema» – «Ещё по теме», в котором приводятся гиперссылки на другие статьи той же тематики в сочетании с цветными фотографиями.

В. Высокой степени проявления.

В тексте об исследованиях в Северной части Тихого океана [15] задействуются:

● гиперссылки на внешние источники, например:

Hier geht es zu den Livecams des berühmten **Monterey Bay-Aquariums –** zu Pinguinen, Ottern, dem Seevogel-Gehege oder der Quallenbelustigung.

Mehr Videos und Informationen gibt es hier.

Der Artikel der Sibirian Times zeigt einige Bilder der Ausgrabung;

● гиперссылки на тексты, размещённые ранее на этом сайте, например:

Jetzt machen ihnen Klimawandel, Plastikmüll, Schadstoffe und Kollisionen mit Schiffen machen ihnen zu schaffen.

Sie sind so außergewöhnlich, dass manche von ihnen als mögliche Szenarien für außerirdisches Leben dienen, etwa auf Wasserwelten mit tiefen Ozeanen wie dem Jupitermond Europa oder dem Saturnmond Enceladus;

● отдельно отметим наличие ссылки на статью на внешнем ресурсе с прямым указанием на данное обстоятельство:

Quelle: Clague, D.A., Martin, J.F., Paduan, J.B., Butterfield, D.A., Jamieson, J.W., Le Saout, M., Caress, D.W., Thomas, H., Holden, J.F., Kelly, D.S., Hydrothermal chimney distribution on the Endeavour Segment, Juan de Fuca Ridge, *Geochemistry, Geophysics, Geosystems*, https://agupubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1029/2020GC008917 (Posted on line April 14, 2020) – указываются авторы статьи, её название, научное онлайн-издание, гиперссылка и дата публикации;

● несколько видеофалов: о кормлении осьминога в аквариуме, об обитателях морского дна, о последствиях извержения подводного вулкана. При этом каждый видеофайл сопровождается указанием, откуда он заимствован:

Im **Birch Aquarium (Scripps) in La Jolla** erklärt eine Aquarienmitarbeitern, wie sie den Kraken beschäftigt:

Dieses Video ist ein Zusammenschnitt der besten Szenen einer sechsmonatigen Expedition 2019 durch den Südpazifik bis nach Kalifornien:

Dieses Video des MBARI zeigt den Ausbruch eines Unterwasservulkans vor Oregon – man kann live zuschauen, wie sich ein neues Stückchen Meeresboden bildet;

● цветные фотографии с подписями и указанием на то, откуда они взяты, причём наблюдается вторичность заимствования:

Skelett im Finnischen Naturkunde-Museum (Wikipedia; Daderot; Exhibit in the Finnish Museum of Natural History, Helsinki, Finland.) – фотография сделана Daderot, размещена в онлайн-энциклопедии Wikipedia, находится скелет в музее в Финляндии. Предположительно, фотография сделана специально для ресурса Wikipedia, а заимствована автором рассматриваемого текста.

Part of a 360 °C black smoker chimney of the Endeavour Hydrothermal Vents (Wikipedia; National Oceanic and Atmospheric Administration). – Национальное управление океанических и атмосферных исследований предоставило снимок онлайн-энциклопедии Wikipedia и уже оттуда он был заимствован автором анализируемого текста;

● фрагмент карты с указанием цветом магнитных полос по сторонам горного хребта с указанием, что фрагмент позаимствован из онлайн-энциклопедии Wikipedia и авторов схемы:

Wikipedia: Location of the Juan de Fuca ridge off the coast of North America. Magnetic striping on either side of the ridge helps date the rock and determine spreading rate and age of the plate. W. Jacquelyne Kious and Robert I. Tilling.

Интертекстуальность особенно важна при интерпретации текста. Создавая «на первый взгляд новый текст…», автор «попадает в условную матрицу межтекстовых взаимодействий, матрицу преломлений и трансформаций, проспекций и ретроспекций. Читатель, в свою очередь, … манипулирует кодами, играет знаками, ориентированно слагает рецепцию…» [8]. При этом порождаются новые смыслы текста, его индивидуальность и целостность, а также формируется его образ, его оценка. Таким образом, «в результате читатели черпают информацию из других текстов, «просеивая» новый текст через свои ментальные «архивы», новый текст усложняется, приобретая качества дискурса, но его понимание при этом становится более глубоким и ясным» [9]**.**

Лингвистические средства для установления связей между текстами – цитата и косвенная речь. Назовем основные функции цитат в электронном научно-популярном тексте:

● **Функция максимально точного воспроизведения части исходного текста (текстов).** В этом случае цитата иллюстрирует какой-либо тезис текста, дополняет информацию, приведённую в нём, поскольку является документальным подтверждением события (например, наличия определённых результатов исследования)**:**

Archäologen ist 80 Kilometer vor der Küste Bulgariens ein Sensationsfund gelungen: In gut 2000 Metern Tiefe entdeckten sie das vermutlich älteste intakte Schiffswrack der Welt…

„Ein so altes und intaktes Schiff, das in über zwei Kilometern Wassertiefe liegt, hätte ich nie für möglich gehalten. Es wird unser Verständnis für den Schiffsbau und die Seefahrt der Antike verändern“, sagt Professor Jon Adams, der leitende Wissenschaftler des Black Sea Maritime Archaeology Project (MAP), im offiziellen Statement zu diesem Fund [16]. – В 80 км от побережья Болгарии на глубине 2000 м нашли, предположительно, самый старый сохранившийся корабль в мире. Профессор и ведущий исследователь сообщает, что раньше посчитал такую находку невозможной, и что она изменит наши знания о судостроении и мореплавании древности.

● **Функция ссылки на авторитетный источник.** Такие цитаты часто сопровождаются указанием имени и фамилии исследователя, его должности (функции в том исследовании, о результатах которого рассказывается), места работы. Цитата может вводиться в прямой или косвенной речи и дополняться пересказом:

Der leitende Archäologe Michael Eisenburg sagte dazu: „Es kann sicherlich unterschiedliche Erklärungen für die Beschreibungen von Broten und Fischen im Mosaik geben, aber man kann die Ähnlichkeit mit der Beschreibung im Neuen Testament nicht ignorieren.“ [17]

Doch das internationale Forscherteam um Karen Sarkisyan vom London Institute of Medical Sciences lässt nun die Fantasie zur Wirklichkeit werden. [18]

● **Функция аргументации**. Представляя сложную научно-техническую информацию, автор излагает и точку зрения исследователя (исследователей), объясняя в том числе с помощью цитат, почему в результате исследования были сделаны именно такие выводы:

In diesen Wochen erlebt Barbara Natterson-Horowitz eine unverhoffte Bestätigung ihrer Feldstudien. – Исследовательница нашла неожиданное подтверждение своих предположений.

Natterson-Horowitz beobachtet an ihnen ein Phänomen, das auch in der Natur vorkommt, womöglich sogar öfter als bisher angenommen: „Wenn die Welt draußen zu gefährlich ist, verlängern viele Tiere die Dauer der elterlichen Fürsorge“. [19] – На основаннии исследований был сделан вывод о том, что многие животные стали заботиться о своём потомстве дольше, чем раньше.

● **Функция оценки** часто выступает в сочетании с функцией ссылки на авторитетный источник или аргументации, при этом автор способствует формированию у читателя определённой оценки приводимой информации:

Das Besondere: Sie lassen sich flexibel auf die Anforderungen einstellen: „Durch die Einstellung der ausgeübten Kräfte waren wir in der Lage, Objekte zu heben, die so zerbrechlich sind wie ein Ei. Die Elemente können aber auch Gegenstände mit einem Gewicht von zehn Kilogramm oder mehr anheben“, sagt Yin [20]. – Исследователям удалось создать робота, который может поднимать объект, хрупкий, как яйцо, а элементы могут поднимать вес более 10 кг: это очень хорошо.

Отметим, что автор текста может «сократить или расширить цитату своим комментарием, интерпретировать и пересказать ее в соответствии со своим коммуникативным намерением, вследствие чего цитата становится мощным средством манипуляции сознанием адресата» [10]. При этом большинство цитат в научно-популярном тексте имеют форму записи устной речи и сопровождаются такими словами автора, как: «erläutert», «fragt», «bedauert», «sagt», «glaubt», «weiss», «begeistert sich».

На основании проведённого анализа можно сделать вывод о том, что интертекстуальность – ведущий фактор при создании электронного научно-популярного текста с невербальным компонентом. Правильное использование разнообразных проявлений интертекстуальности позволяет создать текст, максимально интересный и понятный для читателя-неспециалиста, способствовать привлечению его внимания к теме и согласию с точкой зрения автора.

Библиографический список

1. Иванова И.П. К проблеме интертекстуальности в современной лингвистике. *Ученые записки Тамбовского отделения РоСМУ*. 2015, № 3: 47.
2. Кристева Ю. *Разрушение поэтики*. Избранные труды. Перевод с французского. Москва, 2004.
3. Барт Р. От произведения к тексту. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. Москва, 1989,.
4. Напцок Б.Р. Интертекстуальные стратегии в «готических» текстах. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2016; № 3 (182): 115 – 121.
5. Напцок Б.Р., Соколова Г.В. К проблеме изучения интертекстуальности в художественном произведении. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. Майкоп, 2018; № 4 (227): 123 – 131
6. Терских М.В., Шабан Ю.И. Поликодовые инструменты интертекстуальности в социальной рекламе. *Коммуникативные исследования*. Омск, 2018; № 3 (17): 172 – 191.
7. Гузь М.Н., Пигина Н.В. Интертекстуальность как текстообразующий фактор рекламного текста. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2019; № 192: 89 – 97.
8. Бушев А.Б. Лингвистика интертекстуальности и интермедиальности. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература*. Серия 6: Языкознание. 2019; № 2: 76 – 94.
9. Кошарная С.А., Григорьянова Т. Интертекстуальность как дискурсивный феномен (от Горация до В. Сорокина). *Научный результат. Вопросы теретической и прикладной лингвистики*. 2019; Т. 5, № 1: 13 – 26.
10. Газиева Д.М. Интертекстуальность как обязательная категория медиатекста. *Вестник науки и образования*. 2019; № 20-3 (74): 17 – 19.

11. Essen Wie schmeckt die Zukunft? Die wichtigsten Ansätze für eine neue Ernährung. *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/natur/nachhaltigkeit/22821-bstr-wie-schmeckt-die-zukunft-die-wichtigsten-ansaetze-fuer-eine-neue/281894-img-3-high-tech-fleisch-aus-dem-3-d-drucker
12. Erst am 15. Februar entdeckt. Sensationelle Entdeckung: Seit drei Jahren kreist ein zweiter „Mini-Mond" um die Erde. *FOCUS*. 2020. Available a: https://www.focus.de/wissen/weltraum/astronomie/erst-am-15-februar-entdeckt-sensationelle-entdeckung-seit-drei-jahren-kreist-ein-mini-mond-um-den-erdtrabanten_id_11712895.html
13. Vieweg. Martin. Spur eines kolonialen Misserfolgs. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/raetselhafter-fangschrecken-mensch/
14. jme/dpa. Unterschätztes Mikroklima. *Der Spiegel*. 2020. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/klimawandel-und-biodiversitaet-baumkronen-schuetzen-das-leben-am-waldboden-a-75bcadf9-c80e-4ce3-a7f0-653ea59e3343
15. Wurche B. Neues aus dem Nordpazifik – Eis für den Octopus, eine Stellersche Seekuh und Unterwasservulkane. *Bild der Wissenschaft/Science Blogs*. 2020 Available at: http://scienceblogs.de/meertext/2020/05/15/neues-aus-dem-nordpazifik-eis-fuer-den-octopus-eine-stellersche-seekuh-und-unterwasservulkane/
16. Hoffmann S. Ältestes intaktes Schiffswrack der Welt entdeckt. *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/wissen/19813-rtkl-sensationsfund-aeltestes-intaktes-schiffswrack-der-welt-entdeckt
17. mgb. Speisung der Fünftausend: Forscher finden 1500 Jahre altes Jesus-Mosaik. *FOCUS*. 2019. Available at: https://www.focus.de/wissen/mensch/archaeologie/israel-speisung-der-fuenftausend-forscher-finden-1500-jahre-altes-jesus-mosaik_id_11161222.html
18. Vieweg. M. Gentechniker lassen Pflanzen erstrahlen. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/technik-digitales/gentechniker-lassen-pflanzen-erstrahlen/
19. Koch J. Wenn Tiere in die Pubertät kommen. *Der Spiegel*. 2020. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/pubertaet-bei-tieren-wilde-zeiten-a-00000000-0002-0001-0000-000170518606
20. Vieweg. M. Galoppierende Soft-Roboter. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/technik-digitales/galoppierende-soft-roboter/

References

1. Ivanova I.P. K probleme intertekstual'nosti v sovremennoj lingvistike. *Uchenye zapiski Tambovskogo otdeleniya RoSMU*. 2015, № 3: 47.
2. Kristeva Yu. *Razrushenie po`etiki*. Izbrannye trudy. Perevod s francuzskogo. Moskva, 2004.
3. Bart R. Ot proizvedeniya k tekstu. *Izbrannye raboty: Semiotika. Po`etika*. Moskva, 1989,.
4. Napcok B.R. Intertekstual'nye strategii v «goticheskih» tekstah. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2016; № 3 (182): 115 – 121.
5. Napcok B.R., Sokolova G.V. K probleme izucheniya intertekstual'nosti v hudozhestvennom proizvedenii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. Majkop, 2018; № 4 (227): 123 – 131
6. Terskih M.V., Shaban Yu.I. Polikodovye instrumenty intertekstual'nosti v social'noj reklame. *Kommunikativnye issledovaniya*. Omsk, 2018; № 3 (17): 172 – 191.
7. Guz' M.N., Pigina N.V. Intertekstual'nost' kak tekstoobrazuyuschij faktor reklamnogo teksta. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2019; № 192: 89 – 97.
8. Bushev A.B. Lingvistika intertekstual'nosti i intermedial'nosti. *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura*. Seriya 6: Yazykoznanie. 2019; № 2: 76 – 94.
9. Kosharnaya S.A., Grigor'yanova T. Intertekstual'nost' kak diskursivnyj fenomen (ot Goraciya do V. Sorokina). *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy tereticheskoj i prikladnoj lingvistiki*. 2019; T. 5, № 1: 13 – 26.
10. Gazieva D.M. Intertekstual'nost' kak obyazatel'naya kategoriya mediateksta. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2019; № 20-3 (74): 17 – 19.
11. Essen Wie schmeckt die Zukunft? Die wichtigsten Ansätze für eine neue Ernährung. *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/natur/nachhaltigkeit/22821-bstr-wie-schmeckt-die-zukunft-die-wichtigsten-ansaetze-fuer-eine-neue/281894-img-3-high-tech-fleisch-aus-dem-3-d-drucker
12. Erst am 15. Februar entdeckt. Sensationelle Entdeckung: Seit drei Jahren kreist ein zweiter „Mini-Mond" um die Erde. *FOCUS*. 2020. Available a: https://www.focus.de/wissen/weltraum/astronomie/erst-am-15-februar-entdeckt-sensationelle-entdeckung-seit-drei-jahren-kreist-ein-mini-mond-um-den-erdtrabanten_id_11712895.html
13. Vieweg. Martin. Spur eines kolonialen Misserfolgs. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/raetselhafter-fangschrecken-mensch/
14. jme/dpa. Unterschätztes Mikroklima. *Der Spiegel*. 2020. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/klimawandel-und-biodiversitaet-baumkronen-schuetzen-das-leben-am-waldboden-a-75bcadf9-c80e-4ce3-a7f0-653ea59e3343
15. Wurche B. Neues aus dem Nordpazifik – Eis für den Octopus, eine Stellersche Seekuh und Unterwasservulkane. *Bild der Wissenschaft/Science Blogs*. 2020 Available at: http://scienceblogs.de/meertext/2020/05/15/neues-aus-dem-nordpazifik-eis-fuer-den-octopus-eine-stellersche-seekuh-und-unterwasservulkane/
16. Hoffmann S. Ältestes intaktes Schiffswrack der Welt entdeckt. *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/wissen/19813-rtkl-sensationsfund-aeltestes-intaktes-schiffswrack-der-welt-entdeckt
17. mgb. Speisung der Fünftausend: Forscher finden 1500 Jahre altes Jesus-Mosaik. *FOCUS*. 2019. Available at: https://www.focus.de/wissen/mensch/archaeologie/israel-speisung-der-fuenftausend-forscher-finden-1500-jahre-altes-jesus-mosaik_id_11161222.html
18. Vieweg. M. Gentechniker lassen Pflanzen erstrahlen. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/technik-digitales/gentechniker-lassen-pflanzen-erstrahlen/
19. Koch J. Wenn Tiere in die Pubertät kommen. *Der Spiegel*. 2020. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/pubertaet-bei-tieren-wilde-zeiten-a-00000000-0002-0001-0000-000170518606
20. Vieweg. M. Galoppierende Soft-Roboter. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/technik-digitales/galoppierende-soft-roboter/

Статья поступила в редакцию 20.05.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00646

***Feshchenko D.S.,** postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: dm_bbk@bk.ru*

THE IMAGE OF THE AUTHOR AND ITS SYNTACTICAL CORRELATION IN VARLAM SHALAMOV'S "NEW PROSE" (BASED ON "THE LEFT BANK OF THE RIVER" STORIES). The article observes Varlam Shalamov's prose narration and analyzes his cycle of stories "The left bank of the river". The introduction provides with brief characteristic of "new prose" principles which reflect Shalamov's literary and aesthetic views. Thus, syntactical particularities of considered prose are being analyzed in close connection with these principles. The paper focuses on such crucial component of fictional text as the image of the author in its linguistic aspect emphasizing the essential role of this component in structural integrity organization. The author considers variable forms of narration in Varlam Shalamov's stories distinguishing traditional narration forms (namely, personified narration and auctorial narration) and free indirect discourse. It is shown that narration forms correlate with semantic, stylistic, and syntactical aspects of Shalamov's prose.

*Key words***: Varlam Shalamov, "Stories from Kolyma", new prose, syntax in Shalamov's texts, image of author.**

***Д.С. Фещенко**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: dm_bbk@bk.ru*

ОБРАЗ АВТОРА И ЕГО СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В «НОВОЙ ПРОЗЕ» ВАРЛАМА ШАЛАМОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА «ЛЕВЫЙ БЕРЕГ»)

Статья посвящена исследованию проявления образа автора в синтаксисе художественного текста на материале цикла рассказов Варлама Шаламова «Левый берег». Даётся краткая характеристика жанровой специфики «новой прозы» в виде перечня принципов, отражающих литературно-эстетические взгляды Шаламова. В статье анализируются синтаксические особенности прозы Шаламова в тесной связи с указанными принципами. Основное внимание в работе акцентируется на формах присутствия в тексте образа автора, обеспечивающего целостность структуры и композиции текста. На материале не-

скольких рассказов цикла продемонстрировано использование писателем повествовательных форм традиционного нарратива – персонифицированного повествования и аукториальной формы – и формы свободного косвенного дискурса. Описана взаимосвязь повествовательных форм и стилистико-синтаксических элементов текста.

Ключевые слова: **В.Т. Шаламов, «»Колымские рассказы», «Левый берег», новая проза, синтаксис текстов Шаламова, образ автора.**

Варлам Тихонович Шаламов известен не только как талантливый писатель и поэт, автор «Колымских рассказов» и «Колымских тетрадей», но и как широко эрудированный и вдумчивый исследователь и литературный критик, оригинальный эссеист, глубоко чувствующий мировую культуру и литературный процесс. Его творческое наследие, помимо прозы и стихов, включает в себя ряд работ критического и литературоведческого характера. В них отразились взгляды писателя как на классическую, так и, в особенности, на современную ему литературную ситуацию, его видение поэзии и основ так называемой «новой прозы» – прозы, в самих принципах организации и существования которой «после Хиросимы, после самообслуживания в Освенциме и Серпантинной на Колыме, после войн и революций» [1, с. 109] должны, по мысли писателя, произойти кардинальные изменения. На страницах своих эссе, исследовательских статей Шаламов объявляет о смерти традиционного романа и провозглашает появление новой литературной формы.

Новой прозе, прозе будущего, Шаламов даёт следующие определения. Новая проза – это «само событие, бой, а не его описание», «прямое участие автора в событиях жизни», «проза, пережитая как документ», «проза бывалых людей» [1, с. 110], «новая, необычная форма для фиксации исключительного состояния, исключительных обстоятельств», «фиксация исключительного в состоянии исключительности» [1, с. 121]. «Собственная кровь, собственная судьба – вот требование сегодняшней литературы» [1, с. 89]. Как видно из большинства определений, основным принципом новой формы является документальность, но документальность не в чистом виде, а художественно освоенная, особым образом включённая в создаваемый автором мир. Помимо принципа документальности, Шаламов выдвигает и ряд других требований к новой прозе. Он отрицает такие классические принципы, как необходимость развития сюжета и разработки характера персонажа, приведения подробных портретных характеристик, не принимает «традиционный», подробно выписанный пейзаж. Всё это, по мнению Шаламова, тормозит динамику действия, отвлекает внимание читателя на ненужные, второстепенные детали. «Подробность, не заключающая в себе символ, – лишняя» [1, с. 99]. Персонажи лагерной прозы Шаламова не имеют биографии, это люди, взятые без прошлого и будущего, в моменте настоящего. Отмеченные особенности прозы Шаламова призваны максимально адекватно передать содержание. К выбору темы автор подходит столь же серьёзно. Темой может быть «смерть, гибель, Голгофа <…> Об этом должно быть рассказано ровно, без декламаций» [1, с. 99]. В центре авторского внимания – «важные нравственные вопросы времени: встреча человека и мира, борьба с государственной машиной, борьба за себя, внутри себя» [1, с. 100]. Форме новой прозы соответствует задача изображения новых психологических закономерностей. Эти закономерности, пропущенные через авторское сознание и зафиксированные в его текстах, являются одной из основ, объединяющих рассказы в циклы и, в свою очередь, соединяющих все колымские циклы Шаламова в единую систему. По словам автора, его рассказы держатся на «информации о редко наблюдаемом состоянии души или ещё на чём-то другом, чисто техническом» [1, с. 128]. В эссеистике Шаламова можно обнаружить лишь небольшие, отрывистые комментарии к таким «техническим» моментам. Акценты ставятся на цельности композиции, чистоте тонов, создании звуковой опоры, интонации, музыкальности и многих других эффектах, достижение которых осуществляется наряду с использованием всего арсенала художественных средств, доступных писателю, и с помощью языковых средств чисто лингвистического аспекта на всех уровнях языковой системы – от фонетики до синтаксиса.

На современном этапе изучения творчества Шаламова наряду с наличием серьёзных литературоведческих исследований лингвистический аспект произведений писателя изучен недостаточно, чем объясняется научная новизна лингвистического анализа его прозы. Данная работа посвящена исследованию образа автора в прозе Варлама Шаламова в тесной связи с обозначенными принципами «новой прозы» на примере цикла рассказов «Левый берег». Актуальность обусловлена важностью исследования индивидуального синтаксиса писателя: изучением синтаксиса писателя как творческой личности занимались такие учёные, как В.В. Виноградов (синтаксис Пушкина, Гоголя, Достоевского), Е.А. Иванчикова (синтаксис Достоевского) и др. Применение полученных в ходе исследования результатов возможно в рамках как преподавательской, так и дальнейшей исследовательской деятельности.

«Индивидуальным синтаксисом писателя можно назвать совокупность часто употребляющихся в разных его произведениях, привычных, “излюбленных”, иногда специфичных по форме синтаксических построений, выполняющих в стилистической системе писателя определённые функции, и в этом смысле необходимых, обязательных для той или иной разновидности художественного текста его произведений» [2, с. 25]. Понимая художественное произведение в качестве целостного единства, определяемого образом автора [2], представляется целесообразным начать изучение индивидуальных синтаксических особенностей прозы Шаламова с анализа синтаксиса отдельного произведения. Объектом синтаксического анализа был выбран цикл рассказов «Левый берег», написанных в период с 1956 – 1965 гг.

Циклу предпослан эпиграф-посвящение И.П. Сиротинской: «Ире – моё бесконечное воспоминание, / заторможенное в книжке “Левый берег”» [3, с. 186]. Тема памяти пронизывает весь цикл от первого рассказа «Прокуратор Иудеи», где заведующий хирургическим отделением больницы, расположенной на левом берегу Колымы, забывает пароход с тремя тысячами обмороженных заключённых, до замыкающей цикл «Сентенции», где «римское, твёрдое, латинское» слово, внезапно возникшее в иссушённом мозгу заключённого, запускает механизм вспоминания [3, с. 338]. Резонно предположить, что данная тема будет находиться в тесной корреляции с принципом документальности, о котором говорилось выше, с эффектом присутствия, характерным для мемуарной литературы. При этом необходимо учитывать, что мы имеем дело с художественным произведением, в котором «мемуарное начало», четко обозначенное эпиграфом, несомненно, присутствует в качестве компонента, определяющего жанровую специфику, но не является доминирующим, то есть не превращает цикл в чистый документ-мемуар (о дискуссии по поводу художественности «Колымских рассказов» в писательской и исследовательской среде см. Михайлик [4]). Другим стержневым моментом, обеспечивающим целостное единство цикла и произведений, входящих в цикл, должен явиться образ автора – форма «сложных и противоречивых соотношений между авторской интенцией, между фантазируемой личностью писателя и ликами персонажей» [5, с. 106]. Отталкиваясь от заданного эпиграфом «мемуарного направления», мы рассмотрим формы и особенности авторского присутствия в цикле «Левый берег» во взаимосвязи с принципами «новой прозы», прежде всего – с проявлениями принципа документальности в тексте.

Рассказ «Прокуратор Иудеи», открывающий сборник, начинается строго документально – с обозначения точной даты («Пятого декабря тысяча девятьсот сорок седьмого года…» [3, с. 186]), наименованием места дальнейшего развития событий и парохода, привёзшего в Магадан человеческий груз. (Подобным же образом, введением обстоятельственного детерминанта, начинаются и некоторые другие рассказы сборника: «Прокажённые», «Алмазная карта», «Комбеды», «Спецзаказ» – с некоторыми вариациями стилистического характера). Так, с первых строк появляется автор-мемуарист. Он сообщает читателю точные данные: называет расстояния с точностью до километра, перечисляет названия (бухты, реки, города, приисков), указывает точное количество заключенных в трюме парохода (три тысячи), тем самым придавая тексту ценность свидетельства, авторитетность документа, создавая эффект присутствия. Кроме того, перечисление топонимов и повторение цифровых данных («За пятьсот километров от бухты…», «…ехать за пятьсот километров не пришлось бы» [3, с. 186]) сообщает масштаб происходящего, очерчивает пространство, на котором происходят события рассказа.

После широкой панорамной сцены в рассказе появляются два персонажа: новый заведующий хирургическим отделением, фронтовой хирург Кубанцев и бывший заведующий – хирург из заключённых Браудэ. С их появлением возникает два дополнительных субъектных плана. События описываются через восприятие их персонажами. «…Кубанцев, только что из армии, с фронта, был потрясён зрелищем этих людей…», «Кубанцев терял хладнокровие», «Кубанцев курил, курил, и чувствовал, что теряет выдержку…» [3, с. 187] и т.д. Констатирующие предложения повествовательного типа, изъяснительные конструкции, передающие восприятие, дополняются вставными замечаниями в виде цитаты («Хирург повторял слова генерала Риджуэя…» [3, с. 186]), рассуждений, сентенций («Запахи мы запоминаем, как стихи, как человеческие лица» [3, с. 187]). Так, один субъектный план не только передаёт оценку событий, но и вовлекает в свою сферу исторический опыт, обобщения о свойствах человеческой природы.

Встреча Кубанцева и Браудэ описана в короткой сцене, содержащей всего несколько реплик Браудэ. В комментариях к ним кратко и ёмко заключена история хирурга-заключённого и его портретная характеристика. В следующем за сценой эпизоде авторская характеристика перетекает в размышления самого Браудэ. В повествовательный текст врываются фразы внутреннего диалога: ритмизированные номинативные конструкции, риторические вопросы-обращения («Как-никак у человека семья, жена, сын-школьник. Офицерский полярный паёк, высокая ставка, длинный рубль. А что у Браудэ?» [3, с. 187]). Эпизод с Браудэ интересен и высокой концентрацией различных временных глагольных форм. В трёх предложениях, завершающих эпизод, соединяются формы «сценического» имперфекта, изображающего события, сосуществующие в описываемый промежуток времени («И Браудэ командовал, резал, ругался» [3, с. 187]), имперфекта, передающего обычный порядок вещей («…жил, забывая себя <…> часто ругал себя за эту презренную забывчивость…» [3, с. 187]), форма совершенного вида в значении перфекта (аналитически дополненная детерминантом «сегодня», указывающим на настоящее время) и будущее время в прямой речи персонажа: «Сегодня решил: “Уйду из больницы. Уеду на материк”» [3, с. 187].

В финальной части рассказа, отделённого от предыдущего текста многоточием, вновь появляются приметы документального стиля (повторяется первая

фраза рассказа), они помещены в один ряд с фамилиями Браудэ и Кубанцева. Субъектные планы соединяются с планом объективного повествования. Цитата, отсылающая к рассказу Анатоля Франса «Понтий Пилат», придаёт тексту ещё одно измерение – сопоставляет три тысячи обмороженных заключённых с образом Христа, выводя рассказ автора-мемуариста на уровень философско-религиозных обобщений.

Как видно, в рассмотренном рассказе обнаруживаются две формы авторского присутствия: автор-документалист (автор-мемуарист), который держит в поле своего зрения весь художественный мир, охватывает всё пространство повествования, сообщает о событиях «ровно, без декламаций», и автор, открывающий читателю художественную реальность через восприятие персонажей, сталкивая их друг с другом (или сталкивая персонажей с обстоятельствами) в определённой точке изображаемого им мира. В литературе, посвящённой исследованию семантики нарратива, первая из выделенных повествовательных форм соответствует традиционному нарративу, вторая – свободному косвенному дискурсу [6].

При преобладании свободного косвенного дискурса сфера сознания отдельных персонажей служит читателю проводником в мир произведения. В рассказах цикла «Левый берег» таким проводником обычно выступает врач, фельдшер, заключённый, представитель интеллигенции – как правило, фигура, близкая Варламу Шаламову биографически. Степень близости к биографическому автору при этом может быть различной. От значительного сходства деталей биографии и ценностных установок (исследователи называют таких сквозных персонажей, как Голубев, Крист, авторскими альтер эго [7]) до сближения биографического автора и персонажа по отдельным параметрам.

Так, образ актёра Варпаховского из рассказа «Иван Фёдорович» в совокупности с композицией и тематическим развитием рассказа представляет собой интересный случай. Условно рассказ можно разделить на восемь эпизодов: 1) «приезд Уоллеса», 2) «укол глюкозы», 3) «Демидов, открывший производство лампочек на Колыме», 4) «отношения Ивана Фёдоровича и Рыдасовой», 5) «упоминание о Варпаховском и Зыскинд (настоящая любовь)», 6) «спад карьеры Ивана Фёдоровича», 7) «поездка Ивана Фёдоровича в Дом дирекции», 8) «Варпаховский; встреча с Андреевым, развязка любовной линии Варпаховского и Дуси Зыскинд». Большинство выделенных эпизодов объединяет одна тема, которую можно условно обозначить темой несправедливости, обмана, «кажимости». Рассказ открывается приездом на Колыму вице-президента США Генри Уоллеса (случай действительно имел место в мае 1944 года – пример проявления принципа «новой прозы» – ввод документа). Уоллес видит охранников, переодетых рабочими в показательных целях, видит спиленные по случаю его приезда вышки. Во втором эпизоде директор Дальстроя Иван Фёдорович приказывает сделать ему укол глюкозы – выясняется, что ни начальник санчасти, ни хирург не умеют делать уколов (на это оказывается способным только фельдшер). В третьем эпизоде мы узнаём об инженере Демидове, открывшем производство лампочек, но все награды за это достижение достаются начальству, Демидову же, отказавшемуся принять в качестве премии американский костюм, прибавляют срок и отправляют его на штрафной прииск. И далее в центре каждого эпизода – того или иного рода обман (брак по расчёту между Иваном Фёдоровичем и Рыдасовой, Иван Фёдорович катает детей на ЗИМе: «Пожалуй, это неплохо <…> дети, добрый дядя. Как Иосиф Виссарионович с ребёнком на руках» [3, с. 214]). Исключение составляет настоящая любовь между актёром Варпаховским и Дусей Зыскинд. В середине сюжетной линии о ней впервые упоминается, в финале рассказа история их любви выходит на первый план. При этом синтаксический строй рассказа подчёркивает тематическую оппозицию. Приёмы субъектного преломления повествования: несобственно-прямая речь, диалогизация внутри повествовательных отрезков интенсифицируется, их концентрация в тексте увеличивается. Повествование осложняется цитатами («Таков ответ был с неба» [3, с. 215]), вставками в виде комментирующих рассуждений, наполненных риторическими вопросами, восклицаниями («Что делать, кого просить? <…> Какого это стоило труда!» [3, с. 214]). Энергия внутренней речи Варпаховского передаётся сцеплением глагольных времён. В одном предложении, в соседних фразах сочетаются перфект и будущее время, настоящее с будущим, будущее переходит в настоящее историческое («И он мобилизовал себя – он поставит музыкальный спектакль <…> Нет рояля? Аккомпанировать будет гармонист. Варпаховский сам аранжирует оперную музыку для гармони, сам играет на баяне. И ставит. И побеждает. И ускользает от Джелгалы» [3, с. 214]). Для выражения субъективности восприятия, передачи движения мысли персонажа используются ритмизированные отрезки, номинативные предложения, эллиптические конструкции («Нет, не “Бал-маскарад” Верди <…> не “Мораль пани Дульской”, не Лермонтова в Малом театре…» [3, с. 214], «Они встретились в бане, в зимней бане – темнота, грязь, потные, скользкие тела <…> Коптилка на стене, около коптилки парикмахер на табуретке с машинкой в руках – всех подряд, мокрое белье, ледяной пар в ногах…» [3, с. 215]). Максимальная концентрация изобразительных средств синтаксиса соответствует кульминации сюжетной линии Варпаховского, в результате которой утверждается идея настоящей любви и идея победы над смертью (уместно привести высказывание самого автора: «Цель “Колымских рассказов” в большом плане – преодоление зла» [1, с. 93]).

Возвращаясь к фигуре автора-мемуариста в прозе Варлама Шаламова, отметим, что она может быть представлена разными формами повествования, среди которых основными являются нарратив 3-го лица (аукториальная форма, экзегетический повествователь [6]) и повествование от 1 лица («фантазийная личность автора» [5], персонифицированный повествователь [6]). В первом случае рассказчик находится как бы над изображаемым миром, сообщая нам о событиях в относительно объективных, сдержанных тонах. Во втором случае повествователь – активный участник изображаемых событий, как правило, вспоминающий о них. При этом в рамках одного рассказа обе обозначенные формы чаще всего соединяются с субъективной формой повествования через восприятие определённых героев, среди которых особенно выделяются переходящие герои и авторские альтер эго (Андреев, Голубев, Крист).

Наиболее «чистым» случаем, свободным от подобных форм субъектных преломлений, является рассказ «Комбеды». В этом рассказе, написанном в очерковой манере, отсутствуют герои – носители субъективного сознания. Основным типом речи является рассуждение. Преобладают фразы утверждающе-констатирующего типа, условные, причинные конструкции. Повествование насыщено вставными замечаниями в виде сентенций, цитаций. («Русский человек не любит быть свидетелем на суде», «тюремщик думает о своих ключах меньше, чем арестант о побеге» [3, с. 254] и др.). Но и здесь нарратив не является полностью объективизированным. В данном произведении, посвящённом положению подследственных в 1937 – 38 годах, повествование ведёт рассказчик, досконально знакомый с положением дел, реалиями изображаемой обстановки, деталями арестантского быта. Описание эмоционального состояния подследственного («Беззаботность, молодечество сменяются мрачным пессимизмом, упадком духовных сил» [3, с. 254], «Следственные знают о своей обречённости» [3, с. 254]), изображение тюремной игры в «спички», приведение точных документальных сведений (даты, суммы разрешённых денежных передач) создают эффект присутствия – один из главных принципов «новой прозы».

Однако в рамках всего цикла доминирует персонифицируемый повествователь – перволичная форма встречается в пятнадцати из двадцати пяти рассказов цикла. В четырнадцати рассказах это форма первого лица единственного числа – «Я», «фантазийная личность автора» [5]; в одном случае, в рассказе «По лендлизу», использовано местоимение «Мы», создающее эффект повествования от лица коллективного героя – всех заключённых. В остальных рассказах цикла образ автора складывается из экзегетического повествователя и сознаний отдельных персонажей – субъектных форм возможных осмыслений художественной действительности. Все выделенные формы авторского присутствия чередуются, переплетаются, взаимодействуют между собой, образуя сложное целое. Особый интерес в этом отношении представляют рассказы «Геологи» и «Последний бой майора Пугачёва».

В «Геологах» образ Криста, сквозного героя прозы Шаламова, сливается с образом повествователя от первого лица («Начальник махнул Кристу рукой, и двери приёмного покоя растворились <…> Все стояли вокруг меня и жадно глядели мне в глаза, пытаясь разгадать что-то, ещё не спрашивая <…> Внимание приезжих вновь обратилось к Кристу» [3, с. 196]).

В «Последнем бое…» с самого начала задаётся ситуация поиска рассказчика («Можно начать рассказ прямо с донесения врача-хирурга Браудэ <…> Можно начать также с письма Яшки Кученя, санитара из заключённых <…> Или с рассказа доктора Потаниной, которая ничего не видала и ничего не слыхала и была в отъезде, когда произошли неожиданные события» [3, с. 302]). И далее всё повествование пропущено через модальности разных персонажей – в нарратив оказываются частично вовлечёнными около десятка рассказчиков: часовые, дежурные, свидетели, беглецы. Центральная роль отведена фигурам хирурга Браудэ – его появление в тексте сопровождается «вводом документа» в виде точной цитаты из телефонограммы – и, в особенности, Пугачёва – пейзажи, портреты, биографии других беглецов возникают в тексте, будучи пропущенными через его сознание. Во всех описательных фрагментах прослеживаются принципы «новой прозы». И портреты, и пейзажи выписаны предельно кратко, ёмко и динамично, с преобладанием глагольных синтагм. («Они вошли в тайгу, как ныряют в воду, – исчезли сразу в огромном молчаливом лесу» [3, с. 305], «Деревья на Севере умирали лёжа, как люди…» [3, с. 305]). Динамичность повествования, кроме того, создаётся парцелляцией, использованием номинативных конструкций («Справляясь с картой, они не теряли заветного пути к свободе, шагая прямиком. Через удивительный здешний бурелом» [3, с. 305], «Подбитый немцами самолёт, плен, голод, побег – трибунал и лагерь» …» [3, с. 307]). В финальных строках рассказа возникает центральная для всего цикла тема памяти: «Майор Пугачёв припомнил их всех – одного за другим – и улыбнулся каждому. Затем вложил в рот дуло пистолета и последний раз в жизни выстрелил» …» [3, с. 312].

Таким образом, на примере цикла рассказов Варлама Шаламова «Левый берег» можно увидеть, как автор применяет различные повествовательные техники, демонстрирует широкий диапазон повествовательных возможностей. Структура образа автора многомерна, складывается из двух основных повествовательных форм: автор-мемуарист, который, в свою очередь, представлен либо формой повествования от первого лица (более половины рассказов цикла), либо аукториальной формой; и субъектные сферы персонажей, отражающие, преломляющие художественную действительность. Обозначенные формы находятся в тесной взаимосвязи, они плавно, порой незаметно переходят одна в другую, переплетаются, осложняясь наслоениями в виде рассуждений, цитат, сентенций и т. д. Каждой из этих форм соответствует определённый на-

бор стилистико-синтаксических средств. Для автора-мемуариста характерно следующее: фактологическая точность – один из главных принципов «новой прозы» (указание точных дат, специфических подробностей, использование топонимов), применение формул логизированного языка – констатирующих, утверждающих, условных конструкций, фраз со значением причины, обоснования. В качестве синтаксических коррелятов для формы субъективного повествования, основного источника модальной информации, выделяются: использование приёмов внутреннего диалога, несобственно-прямой речи, парцелляция, номинативы, эллипсис, а также многочисленные вариации соединения форм глагольного времени.

Библиографический список

1. Шаламов В.Т. *Всё или ничего: Эссе о поэзии и прозе*. Санкт-Петербург: Лимбус Пресс, 2016.
2. Иванчикова Е.А. *Синтаксис художественной прозы Достоевского*. Москва: Наука, 1979.
3. Шаламов В.Т. *Колымские рассказы*. Москва: Издательство «Э», 2018.
4. Михайлик Е.Ю. *Незаконная комета. Варлам Шаламов: опыт медленного чтения.* Москва: Новое литературное обозрение, 2018.
5. Виноградов В.В. Стиль «Пиковой дамы». *Временник Пушкинской комиссии*. 1936; Т. 2: 75 – 86.
6. Падучева Е.В. *Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива)*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
7. Жаравина Л.В. *«У времени на дне»: эстетика и поэтика прозы Варлама Шаламова*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2017.

References

1. Shalamov V.T. *Vse ili nichego: `Esse o po`ezii i proze*. Sankt-Peterburg: Limbus Press, 2016.
2. Ivanchikova E.A. *Sintaksis hudozhestvennoj prozy Dostoevskogo*. Moskva: Nauka, 1979.
3. Shalamov V.T. *Kolymskie rasskazy.* Moskva: Izdatel'stvo «`E», 2018.
4. Mihajlik E.Yu. *Nezakonnaya kometa. Varlam Shalamov: opyt medlennogo chteniya.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2018.
5. Vinogradov V.V. Stil' «Pikovoj damy». *Vremennik Pushkinskoj komissii*. 1936; T. 2: 75 – 86.
6. Paducheva E.V. *Semanticheskie issledovaniya (Semantika vremeni i vida v russkom yazyke; Semantika narrativa)*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
7. Zharavina L.V. *«U vremeni na dne»: `estetika i po`etika prozy Varlama Shalamova*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2017.

Статья поступила в редакцию 26.05.20

УДК 821.351.43 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00647

***Daurbekova Kh.Kh.**, postgraduate, teaching assistant, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia)*

THE MYTHOLOGICAL BASIS OF THE STORY "DOG MAYRA KURKA" (BRAVE HEART KURYUKO) I.A. DAKHKILGOVA. This article discusses an urgent problem of interaction of myth and literature, which is studied on the basis of the story of the Ingush writer I.A. Dakhkilgova "Dog mayra Kurka" (Brave heart Kuryuko). The work is analyzed from the point of view of folk poetic traditions embodied in the structure of artistic discourse. The tendency to appeal to mythological plots, rituals, images is relevant even in the ancient period of history and was continued in Ingush literature, including the work of Ibrahim Dakhkilgov. As a result of the study, the place and role of the Ingush myth "Sons of the Blizzard" in the art system of the work is determined. It is noted that I.A. Dakhkilgov rethought the plot of the myth and gave it a different conceptual focus. The motive of self-sacrifice for the benefit of the people, influencing the formation of heroic pathos, becomes a key in the story.

Key words: **Ingush literature, myth, mythology, Ibrahim Dakhkilgov, cultural hero, trickster, Nart epic.**

***Х.Х. Даурбекова,** аспирант, ассистент, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас*

МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАССКАЗА «ДОГ МАЙРА КУРКЪА» («ОТВАЖНЫЙ КУРЮКО») И.А. ДАХКИЛЬГОВА

В данной статье рассматривается актуальная проблема взаимодействия мифа и литературы, которая исследуется на материале рассказа ингушского писателя И.А. Дахкильгова «Дог майра Куркъа» («Отважный Курюко»). Произведение анализируется с точки зрения народно-поэтических традиций, воплощенных в структуре художественного дискурса. Тенденция обращения к мифологическим сюжетам, ритуалам, образам была актуальна еще в античный период истории и нашла продолжение в ингушской литературе, в том числе и в творчестве Ибрагима Дахкильгова. В результате исследования определены место и роль ингушского мифа «Сыновья Вьюги» в художественной системе произведения. Отмечается, что И.А. Дахкильгов переосмыслил сюжет мифа и придал ему другую концептуальную направленность. Мотив самопожертвования во благо народа, влияющий на формирование героического пафоса, становится ключевым в рассказе.

Ключевые слова: **ингушская литература, миф, мифология, Ибрагим Дахкильгов, культурный герой, трикстер, нартский эпос.**

Ингушская литература, как и литература других народов Северного Кавказа, «имеет в качестве духовно-культурной основы национальный фольклор», который является воплощением нравственно-этического, религиозно-мировоззренческого опыта предков. Совсем неудивительно, что писатели и поэты используют фольклорные мотивы, сюжеты, образы с целью «воссоздания объективного исторического фона, быта и нравов изображаемой эпохи» [1 – 13].

Распространение данный прием получил еще в античной литературе (Гомер «Иллиада», «Одиссея», Эсхил «Прометей прикованный»), поскольку «ни одно сколько-нибудь значительное явление литературы немыслимо без опоры на вековой исторический, в том числе и эстетический опыт народа» [8, с. 15].

В произведениях ингушских писателей фольклоризм и этнографизм выявляются на всех уровнях: идейно-эстетическом, сюжетном, композиционном. Думается, связано это в первую очередь с тем, что «литература – это продукт, синтез фольклорного наследия, мифологического и религиозного мышления, устно-поэтических форм художественного сознания, национального мировидения, народного этикета, а также усвоения других литературных традиций и инонационального духовного опыта в целом»[3, с. 14].

Придерживается этой традиции в своих художественных произведениях и выдающийся ученый-фольклорист, писатель Ибрагим Абдурахманович Дахкильгов. В рассказе «Дог майра Куркъа» он трансформирует сюжет ингушского мифа «Дарза къонгаш». Осмысляет в нем трагическую судьбу героя-богоборца Курюко, который «имеет глубокие корни, восходящие к нарт-орстхойскому эпосу» [11, с. 17]. Нартский эпос в ингушском фольклоре содержит значимый пласт мифологических сюжетов. Нартиада как комплекс сюжетов, повествующих о богатырях (нартах), является общекавказской культурной сокровищницей.

По утверждению литературоведа Горчхановой Т.Х., «единство национальных версий кавказской Нартиады наиболее ярко представлено в двух его главных образах: Сеска Солса – Сосруко – Сослан – Сасрыква и Села Сата – Сатана – Сатаней – Сатаней-Гуаша» [3, с. 18].

Помимо этого, образ главного героя ингушского мифа «Сыновья Вьюги» богатыря Курюко в северокавказской литературе присутствует и под другими именами: Амирани (у грузин), Насрен-Жаче (у адыгов), Сырдон (осетинская версия). Все они борятся с богом, за что прикованы цепями к горам.

Один из вариантов фольклорного произведения «Семь сыновей Вьюги» был записан на русском языке литератором, театральным критиком, драматургом Валерианом Яковлевичем Светловым в 1863 году. По сюжету мифа, бог Ткъа заставляет нартов (созданных им самим же людей) приносить в жертву одного из их числа. Нарты лишены условий, они питаются кореньями ягод, мерзнут в пещерах и каждый день сжигают одного из сородичей, чтобы запах доходил до Бешлоам-Корта (Казбек), где расположился Ткъа. Последний «ест досыта барашков и греется до поту у солнца», а запах сожженного нарта доставляет ему удовольствие [10, с. 3].

В противостояние с создателем вступает молодой нарт Курюко, жертвующий свободой и здоровьем ради блага народа. Данный миф также стал основой для произведения другого ингушского писателя Саида Чахкиева – поэмы «Чаша слез». Здесь автор в метафорической форме выразил мучения своего народа в период насильственной депортации в 1944 году: Сталин аллегорично изображен

Ткъа, ингуши – нартами. С какой целью художники слова обращаются к мифологическим сюжетам? При помощи мифа автор осмысляет, систематизирует и упорядочивает реальность, что «воплощается в смыслообразах культуры» [2, с. 7].

В отличие от трагиков Древней Греции, для которых посредством изображения борьбы с роком приходит духовное очищение, в литературе народов Северного Кавказа благодаря мифу развиваются мотивы свободы и национальной идентичности, поскольку «миф является формой коллективной исторической памяти» [5, с. 18]. Думается, связано это с геополитическими причинами: завоевание и покорение Кавказа, карательные экспедиции, переселенческая политика, репрессии, ликвидации национальных республик. Литературные традиции народов, у которых не было письменности до прихода Советской власти, «развивали его освободительные мотивы», приближаясь к главным задачам времени [1, с. 2].

Сюжеты самого мифа и рассказа Ибрагима Абдурахмановича тождественны. Однако писатель при помощи средств художественной выразительности расширяет и обогащает идейно-эстетическое содержание фольклорного произведения как основы. Если в самом мифе лейтмотивом является происхождение созвездия Большой Медведицы, то в произведении главенствующей становится тема самопожертвования. В рассказе «наблюдается синтез жанрово-стилевых признаков, присущих героической песне, сказке, легенде» [6, с. 141].

Проблематика произведения сопряжена с образом главного героя Курюко, который становится «персонификацией процессов обновления и служит образцом для переходных обрядов» [7, с. 85].

И.А. Дахкильгов на материале фольклорного текста осмысливает ряд нравственно-философских проблем: добро и зло, смысл жизни и предназначение человека, жизнь и смерть. Конфликт эпического произведения базируется на их решении.

Курюко как личность сталкивается с несправедливостью еще в детстве и решает ей противостоять. Писатель создал картину героической борьбы одного человека с многочисленными «слугами» и творцом несправедливости.

Происхождение главного героя в мифе и рассказе отличается: в фольклорном произведении Курюко является сыном Элмарза, призывающего поклоняться Ткъа; у Дахкильгова он принадлежит обыкновенной семье нартов. Если рассматривать сюжет в ретроспективе, то в «Семь сыновей Вьюги» Курюко решает бороться с богом только тогда, когда жребий новой жертвы выпадает ему самому.

В «Дог майра Куркъа» («Отважный Курюко») герой с детства ненавидит Ткъа, взрослеет, думая о сражении с ним. Думается, эта деталь раскрывает заглавие самого произведения с эпитетом «дог майра». Автор применил не просто слово «майра», обозначающее «смелый», а лексему «дог майра», свидетельствующую о чрезвычайной смелости героя, смелости сердечной.

Отличие мифического Курюко от героя произведения прежде всего в том, что в фольклоре он несет в себе функциональные особенности трикстера. Дахкильговский Курюко – культурный герой, «приносящий в мир некое знание или умение, идею или веру, вокруг которых завязываются социальные, межличностные и семейные отношения» [12, с. 33 – 34]. В рассказе герой борется с испытаниями градационно: Курюко в полной мере проявляет смелость, находчивость, зоркость ума. Обратимся к тексту:

«Топ кхийттаьккхасанна д1атоссавеннаь Ткъа, ц1е ц1ог1а теха Бешлоамах 1ок1ала веддавиз. Ший ворхх1е во1 т1ехьа а ваькхха, Куркъийна т1ехьа веддав. Шийнаоарц т1ехьакхувш долга хайча, жаидоаханиадамашкахьад1а а лаьхка, оарцаннадухьалавааьннаь Куркъа. Айвеш, лостош, вожаш Ткъайкъонгаш 1обетташ хиннав из. Низа духьала низ баьлча, низ к1албус яьхад. Цхьатарра т1акхиттача барх1анех котваламегаьдац Куркъийна./ Ткъа бросился как раненый зверь, крикнул и сбежал вниз по Казбеку. Со своими семью сыновьями побежал за Курюко. Как только узнал, что его преследуют, Курюко отправил скотину к людям и стал бороться с ними. Поднимая, размахивая, бросая, боролся он с сыновьями Ткъа. Говорят, что сила уступает силе. Когда на Курюко накинулись все восемь сыновей Ткъа одновременно, он не смог победить» [4, с. 107].

В данном фрагменте представлен самоотверженный поступок юноши – борьба с богом во благо собственного народа. Как и в мифе, он сражается с Ткъа и сыновьями один, без чьей- либо помощи. Дахкильгов словно опровергает пословицу «один в поле не воин», показывая силу духа Курюко, которая и стала причиной наступивших благ для его соплеменников. Победа богатыря наталкивает на мысль о том, что даже один человек может изменить ход истории.

Словосочетание «*малх мукъа баькхкхаб / освободил солнце*» усиливает экспрессию дискурсивного пространства. Конец произведения драматичен: Курюко прикован к пещере на горе, куда каждый день прилетает орел, клюющий его сердце. Герой наделен бессмертием, дабы его мучения были бесконечными. Единственным утешением богатыря в мучительные мгновения становится мысль о том, что у людей отныне есть пропитание.

Фольклорная песня с жизнеутверждающим содержанием завершает повествование в рассказе:

Хьайнаьхадухьа, дог ц1ена ва Куркъа!
Керарамерзаса 1одиллар 1а.
Везахьо наха цудухьадукхха,
Боккхахамбеш, ц1и йоахцархьа!/
Ради своих людей ты, чистосердечный Курюко!
Пожертвовал своей душой.
И потому тебя любят люди,
С большим уважением произнося твое имя. (Перевод – *Х.Д.).*

Символом добра и света в тексте становится Хоама кхокха (Голубь-вестник). После того, как орел покидает Курюко, он влетает в пещеру и рассказывает богатырю о счастливой жизни людей на земле. Герой вздыхает с облегчением и ощущает умиротворение – его усилия были оправданы.

Таким образом, Ибрагим Абдурахманович Дахкильгов на основе ингушского мифа «Дарза къонгаш» («Сыновья Вьюги») создал оригинальное в тематическом плане произведение, заглавие которого подтверждает мысль о высокой нравственности и смелости главного героя. Богатые лексические средства, этнографические детали, архаизмы помогают максимально полно воссоздать картину древности. Образ главного героя рассказа «Дог майра Куркъа» («Отважный Курюко») И.А. Дахкильгова соотносится с древнегреческим Прометеем. Однако если у Прометея было ожидание появления Геракла, то единственным утешением ингушского богатыря Курюко становится мысль о наступивших человеческих благах. Идея самопожертвования ради своего народа мастерски реализована автором на всех художественных уровнях произведения.

Выдающийся ингушский писатель И.А. Дахкильгов, переосмысливая фольклорный текст, придал ему мотив, в основе которого лежит жертвенное начало. Мифический сюжет в структуре рассказа трактуется им в следующем культурологическом аспекте: смысл жизни и предназначение личности заключаются в борьбе с несправедливостью ради общего блага. Курюко, обладая неимоверной силой, принес в жертву себя и свою свободу во имя всего человечества.

Библиографический список

1. Боташева З.Ш. Родство фольклора и литератур Северного Кавказа. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2008; № 1.
2. Галанина Е.В. *Миф как реальность и реальность как миф: мифологические основания современной культуры*. Москва: Академия Естествознания, 2013.
3. Горчханова Т.Х. *Жанр рассказа в ингушской литературе. Истоки и становление*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2016.
4. Дахкильгов И.А. *Наьначе:* роман, дувцараш: *Родина*: роман, рассказы. Магас: Издательство «Сердало», 2012.
5. Лосев А.Ф. *Диалектика мифа*. Санкт-Петербург: Азбука: Азбука-Аттикус, 2014.
6. Мартазанова Х.М. И.А. Дахкильгов – ученый, писатель, патриот, гуманист. *25 лет Республике Ингушетия*: сборник докладов Международной научно-практической конференции. Назрань, ООО «КЕП», 2017.
7. Миранович Е.А. Мифологический образ Героя: традиционные и современные формы. *Веснік Віцебска гадзяржа ўнага ўніверсітэта*. 2006; № 1 (39).
8. Медриш Д.Н. *Литература и фольклорная традиция. Вопросы поэтики*. Саратов, 1980.
9. Сарбашева А.В. Фольклорно-этнографический компонент в художественной структуре современной балкарской драмы. Филология и искусствоведение. *Вестник Башкирского университета*. 2015; № 2.
10. Светлов В.Я. *Семь сыновей Вьюги*. Санкт- Петербург: Н. Морев, 1903.
11. Танкиев А.Х. *Философско-эстетические проблемы исследования фольклора*. Автореферат диссертации … доктора исторических наук. Москва, 1992.
12. Шевякова А.В. Культурный герой и трикстер: функциональные и онтологические сходства. *Вестник Пермского университета*. 2015; № 1 (21).
13. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Botasheva Z.Sh. Rodstvo fol'klora i literatur Severnogo Kavkaza. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2008; № 1.
2. Galanina E.V. *Mif kak real'nost' i real'nost' kak mif: mifologicheskie osnovaniya sovremennoj kul'tury*. Moskva: Akademiya Estestvoznaniya, 2013.
3. Gorchhanova T.H. *Zhanr rasskaza v ingushskoj literature. Istoki i stanovlenie*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2016.
4. Dahkil'gov I.A. *Na'nache:* roman, duvcarash: *Rodina*: roman, rasskazy. Magas: Izdatel'stvo «Serdalo», 2012.
5. Losev A.F. *Dialektika mifa*. Sankt-Peterburg: Azbuka: Azbuka-Attikus, 2014.
6. Martazanova H.M. I.A. Dahkil'gov – uchenyj, pisatel', patriot, gumanist. *25 let Respublike Ingushetiya*: sbornik dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nazran', OOO «KEP», 2017.

7. Miranovich E.A. Mifologicheskij obraz Geroya: tradicionnye i sovremennye formy. *Vesnik Vicebska gadzyarzha ўnaga ўniversit`eta*. 2006; № 1 (39).
8. Medrish D.N. *Literatura i fol'klornaya tradiciya. Voprosy po`etiki*. Saratov, 1980.
9. Sarbasheva A.V. Fol'klorno-`etnograficheskij komponent v hudozhestvennoj strukture sovremennoj balkarskoj dramy. Filologiya i iskusstvovedenie. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2015; № 2.
10. Svetlov V.Ya. *Sem' synovej V'yugi*. Sankt- Peterburg: N. Morev, 1903.
11. Tankiev A.H. *Filosofsko-`esteticheskie problemy issledovaniya fol'klora*. Avtoreferat dissertacii … doktora istoricheskih nauk. Moskva, 1992.
12. Shevyakova A.V. Kul'turnyj geroj i trikster: funkcional'nye i ontologicheskie shodstva. *Vestnik Permskogo universiteta*. 2015; № 1 (21).
13. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.

Статья поступила в редакцию 29. 05.20

УДК 811 + 37.012 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00648

Minaeva V.Yu., *teaching assistant, Altai State Medical University; postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: toru92@mail.ru*

POLYSITUATIONALITY OF THE RUSSIAN LANGUAGE PREDICATIVE LEXIS IN ASPECT OF COMMUNICATIVE TRAINING IN SEMANTICS. The article highlights issues of the polysituationality predicative lexis of the Russian language. The linguistic specificity of communicative teaching semantics is describes using the verb "come" as an example. Examples of tasks on the study of predicative vocabulary in the aspect of polysituational analysis at one of the practical classes in the group of foreign students of Altai State Medical University are given. It is necessary to say that the proposed exercises are aimed not only at the formation of lexical and semantic knowledge, but also at grammatical ones: studying the category of time, establishing specific forms of the verb, changing nouns in each case. According to the author, the study of the semantics in the aspect of a polysituationality analysis can serve as a theoretical basis for creating didactic tasks for foreigners. The use of such tasks in foreign language classes contributes to the formation of communicative skills and abilities.

Key words: **polysituationality, predicative lexis, communicative aspect, semantics, Russian as foreign language.**

В.Ю. Минаева, *преп.-асс. Алтайского государственного медицинского университета, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: toru92@mail.ru*

ПОЛИСИТУАТИВНОСТЬ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СЕМАНТИКЕ

В статье освещены вопросы полиситуативности предикативной лексики русского языка. Определены лингвистические особенности коммуникативного обучения семантике на примере глагола «заходить». Приведены примеры заданий по изучению предикативной лексики в аспекте полиситуативного анализа на одном из практических занятий в группе иностранных студентов Алтайского государственного медицинского университета. Необходимо сказать, что предложенные задания направлены не только на формирование лексических и семантических знаний, но и грамматических: изучение категории времени, установление видовых форм глагола, изменение имён существительных по падежам. По мнению автора, изучение семантики в аспекте полиситуативного анализа может служить теоретической основой для создания дидактических заданий для иностранцев. Использование таких заданий на занятиях по иностранному языку способствует формированию коммуникативных умений и навыков.

Ключевые слова: **полиситуативность, предикативная лексика, коммуникативный аспект, семантика, русский язык как иностранный.**

В настоящее время в теории и практике обучения иностранному языку остаётся открытым вопрос об эффективных приёмах обучения иностранным языкам. Преподаватели русского языка как иностранного (далее – РКИ) утверждают, что особое место при обучении иностранцев русскому языку занимает лексика. Это объясняется тем, что пополнение активного словаря зависит от уровня овладения грамматической системой языка, в которой происходит заучивание новых лексем и понимание имеющихся между ними фонетических, грамматических, семантических (смысловых) и ассоциативных связей [1, с. 53].

С психолингвистической точки зрения, обработку языка и его производство можно рассматривать как вовлечение нескольких языковых уровней, о которых пишет E. Hatch в работе «Psycholinguistics: a second language perspective». Система языка, по мнению E. Hatch, представляет собой уровни языкового плана (уровни языка), которые сложены, как коробки, один на другой, но не нужно делать вывод о том, что каждый уровень влияет только на тот, который ниже его. «Намерение речи управляет речевым событием, которое оказывает влияние на синтаксис. Синтаксис контролирует лексику, которая управляет морфологией. Морфология контролирует фонологию, которая управляет фонетикой. Тем не менее, каждый уровень языка имеет определенную независимость. Более низкие уровни могут влиять на более высокие: мы можем изменить значение высказывания, поменяв лишь интонацию: заявление может стать командой, а вопрос – комплиментом. Интонация часто изменяет другие более высокие уровни, поэтому она отделяется от фонологии и находится выше синтаксиса. Однако лексический выбор, план более низкого уровня, может заставить нас изменить синтаксис любого высказывания» [2, с. 233].

Одним из самых важных уровней языка, которым овладевает иностранец, является лексический, поэтому преподавателю РКИ необходимо выбрать такой метод обучения иностранному языку, в рамках которого изучение лексики проходило бы в ситуациях общения и играло главную роль, а грамматическая составляющая носила лишь дополнительный характер.

Вслед за учёными коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепции развития индивидуальности в диалоге культур в качестве ведущего метода обучения иностранным языкам мы используем коммуникативный метод, в котором обучение иностранному языку имеет ситуативную направленность. Особенностью данного метода является приближение процесса обучения языку к процессу реальной межкультурной коммуникации, где и происходит овладение иноязычной культурой [3, с. 196 – 197]. Одним из главных принципов коммуникативного метода выделяется принцип ситуативности.

В работах по методике РКИ представлены различные методы обучения иностранному языку, в которых учтены принципы коммуникативного обучения, но проблема эффективности конкретных методик и приёмов остается открытой.

В своей преподавательской деятельности (в работе с иностранными студентами) мы впервые используем методику полиситуативного анализа, разработанную доктором филологических наук, профессором Н.Б. Лебедевой.

Наше исследование является продолжением ряда современных лингвистических работ в области полиситуативности: Н.А. Дьячковой «Полипропозитивные структуры в сфере простого предложения», 2001; А.Н. Понкратовой «Дистрибутивная глагольная множественность в когнитивно-функциональном аспекте», 2002; Ю.В. Королевой «Полипрефиксальные глаголы в русском языке», 2003; Т.А. Кадоло «Денотативная семантика русских ментальных глаголов», 2004; М.С. Небольсиной «Русские глаголы речевого воздействия в аспекте полиситуативности», 2006; Л.В. Табаченко «Приставочные позиционные глаголы в истории русского языка: полиаспектный анализ», 2011; С.Л. Камзиной «Полиситуативность русских глаголов изображения в деривационно-мотивационном аспекте», 2013 [4 – 10].

Исследователями было найдено несоответствие языковых ситуаций (пропозиций), например, в немецком и русском языках (см. работу М.С. Небольсиной). Это косвенно свидетельствует о том, что нужно изучать языковые ситуации изучаемого языка. По нашему мнению, такой подход поможет избежать многих ошибок в речи иностранцев.

Данные научные труды показывают эффективность полиситуативного анализа в изучении лингвистических единиц морфемного, лексического и синтаксического уровней. Включенность в контекст современных лингвистических исследований говорит о *практической значимости нашей работы*.

В центре нашего внимания лингвистические особенности полиситуативного анализа предикативной лексики при обучении иностранцев семантике русского языка.

Объектом исследования является процесс распознавания лексико-семантических вариантов слова и уместное использование иностранцами предикативной лексики в ситуациях общения в полиситуативном аспекте на примере глагола «заходить».

Новизна работы заключается в том, что полиситуативность предикативной лексики может быть рассмотрена как лингвистическая особенность обучения семантике лексических единиц иностранного языка в коммуникативном аспекте и

способна служить теоретической основой для создания дидактических заданий для иностранцев.

По мнению М.С. Небольсиной, важно не только создавать реальные ситуации общения, но и использовать движение от смысла высказывания к форме, которой он выражен. В результате такого обучения иностранцы будут определять прямые значения лексем, находить скрытые смыслы, которые являются обычными (естественными) для носителей языка; ориентироваться на процессы понимания и интерпретации высказываний; использовать новую лексику в различных ситуациях общения [11, с. 542 – 543].

Отдельной проблемой в обучении лексике является формирование навыка распознавания лексико-семантических вариантов слова и их адекватное использование в контексте. Мы считаем, что при разработке дидактического материала к занятиям по русскому языку как иностранному необходимо учитывать следующую особенность: не только текстовые структуры, но и одна лексическая единица, в частности предикативная, может выражать полиситуативные фрагменты действительности.

По мнению Н.Б. Лебедевой, понятие «полиситуативность» необходимо рассматривать как семантико-функциональную, когнитивно-коммуникативную категорию, которая обладает специфическим планом содержания и имеет разные способы выражения [12, с. 29].

Представим полиситуативный анализ глагола «заходить». В Большом толковом словаре русского языка лексема «заходить» толкуется через лексему «зайти» и имеет следующие лексико-семантических варианты: «1) бывать где-нибудь; 2) по дороге куда-нибудь, идя куда-нибудь, посещать кого-нибудь или что-нибудь; 3) иногда посещать кого-нибудь; 4) на короткое время приходить куда-нибудь, чтобы забрать или взять с собой кого-нибудь или что-нибудь» [13].

Приведём примеры употребления:

1) студент заходит в аудиторию;

2) каждый вечер после уроков я захожу к бабушке в гости;

3) иногда я захожу к другу в гости;

4) после тренировки мама обычно заходит в магазин за продуктами / после работы папа заходит за ребёнком в детский сад.

Далее рассмотрим фациенты и пропозиции всех обозначенных выше ситуатем.

Рассмотрим **фациенты ситуатемы-1:** *Студент заходит в аудиторию.* Ситуатема-1 – проспективно направленная, т.к. ассертивный план тесно увязан с проспективной перспективой. Субъект (студент), объект (аудитория), фациент «цель» (быть в аудитории).

Пропозиции ситуатемы-1

Пропозиция-1: основная, маркированная (проявленная), реализованная, целеполагающая пропозиция На микроуровне данная пропозиция расписывается как **у С есть цель: идти в О**. Например, *студент заходит в аудиторию.*

Представим **фациенты ситуатемы-2**: *Каждый вечер после уроков я захожу к бабушке в гости.* Ситуатема-2 является интроспективно направленной. Субъект-1 (я), субъект-2 (бабушка), объект-1 (дом), объект-2 (дом бабушки), фациент «цель» (быть у бабушки), фациент «результат» (быть у бабушки в гостях), фациент «заинтересованность» (быть у бабушки дома и, например, помочь бабушке или поговорить с ней).

Пропозиции ситуатемы-2

Пропозиция-1: основная, маркированная (проявленная), реализованная, целеполагающая пропозиция На микроуровне данная пропозиция расписывается как: **$С_1$ идёт к цели $О_1$.** Например, *после уроков я иду домой.*

Пропозиция-2: дополнительная, немаркированная, реализованная, субъективно-модальная, имманентно целевая пропозиция. На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_1$ идёт к цели $О_2$.** Например, *после уроков я иду к бабушке.*

Пропозиция-2: дополнительная, немаркированная, нереализованная, субъективно-модальная, потенциальная. На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_2$ ждёт в гости $С_1$.** Например, *бабушка ждёт меня в гости.*

Пропозиция-3: соединяет пропозицию-1 с пропозицией-2 отношениями цели. Это пропозиция дополнительная, немаркированная, потенциальная, объективно-модальная. На микроуровне данная пропозиция расписывается как **С1 повторяет действие часто: идет в гости к С2.** Например, *каждый вечер после уроков я иду к бабушке в гости.*

Обозначим **фациенты ситуатемы-3**: *Иногда я захожу к другу в гости.* Субъект-1 (я), субъект-2 (друг), объект (дом друга), фациент «скрытая цель» (поговорить с другом), фациент «результат» (быть в гостях у друга), фациент «периодичность» (иногда захожу).

Пропозиции ситуатемы-3

Пропозиция-1: основная, маркированная (проявленная), реализованная, целеполагающая пропозиция На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_1$ идёт к $С_2$.** Например, *я иду к другу.*

Пропозиция-2: дополнительная, немаркированная, реализованная, субъективно-модальная, имманентно целевая пропозиция. На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_2$ ждёт $С_1$.** Например, *друг ждёт меня в гости.*

Пропозиция-3: дополнительная, немаркированная, реализованная, субъективно-модальная, имманентно целевая пропозиция. На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_1$ идёт к О.** Например, *я захожу домой к другу.*

Пропозиция-4: соединяет пропозицию-1 с пропозицией-2 отношениями цели. Это пропозиция дополнительная, немаркированная, потенциальная, объективно-модальная. На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_1$ идёт к О, чтобы быть у $С_2$.** Например, *я захожу домой к другу, чтобы поговорить с ним.*

Далее рассмотрим, как изменяется количество пропозиций ситуатемы-4 в зависимости от характеристик объекта-3 (одушевлённый или неодушевлённый объект).

Фациенты ситуатемы-4 (объект-3 обладает характеристиками неодушевлённости): *после тренировки мама обычно заходит в магазин за продуктами.* Эта ситуатема является интраспективно направленной, т.к. коммуникативный фокус концентрируется в ассертивном элементе.

Ситуатема-1 – это вариант моносубъективной бипропозициональной структуры. Субъект участвует в двух событиях, номинированных глаголом «ходить»: ходить-1 (основное действие) и ходить-2 (попутное действие). Они различаются разными пространственными целями.

Субъект-1 (мама), объект-1 (дом), объект-2 (магазин), объект-3 (продукты), фациент «цель-1» (зайти домой), фациент «цель-2» (купить продукты), фациент «результат» (с продуктами прийти домой), фациент «заинтересованность» (купить продукты, например, на ужин).

Пропозиции ситуатемы-4 (объект-3 обладает характеристиками неодушевлённости):

Пропозиция-1: основная, маркированная (проявленная), реализованная, целеполагающая пропозиция На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_1$ идёт к цели $О_1$.** Например, *мама идёт домой.*

Пропозиция-2: дополнительная, немаркированная, реализованная, субъективно-модальная, имманентно целевая пропозиция. На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_1$ идёт к цели $О_2$.** Например, *мама идёт в магазин.*

Пропозиция-3 соединяет пропозицию-1 с пропозицией-2 отношениями цели. Это пропозиция дополнительная, немаркированная, потенциальная, объективно-модальная. На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_1$ покупает $О_3$.** Например, *мама заходит в магазин за продуктами.*

Рассмотрим фациенты ситуатемы-4, если объект-3 обладает характеристиками одушевлённости.

Фациенты ситуатемы-4 (объект-3 обладает характеристиками одушевлённости):

После работы папа заходит за ребёнком в детский сад. Сравнив ситуатему-1 и ситуатему-5, наблюдаем несколько иную структуру ситуатемы-5. Событие ходить-1 продолжает длиться, модифицируясь в субъективной части (это уже субъект-1 и субъект-2, а не только субъект-1), и превращается в другое событие ходить-3. Таким образом, мы предполагаем, что это полипропозициональная и полисубъективная структура ситуатемы-5.

Субъект-1 (папа), субъект-2 (ребёнок), объект-1 (дом), объект-2 (детский сад), объект-3 (работа), фациент «цель 1» (быть дома), «цель 2» (забрать ребёнка из детского сада), фациент «результат» (быть вместе с ребёнком дома или вместе пойти в кино).

Пропозиции ситуатемы-4 (объект-3 обладает характеристиками одушевлённости)

Пропозиция-1: основная, маркированная (проявленная), реализованная, целеполагающая пропозиция На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_1$ идёт к цели $О_1$.** Например, *папа идёт домой.*

Пропозиция-2: дополнительная (скрытая), немаркированная, реализованная, субъективно-модальная, имманентно целевая пропозиция. На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_1$ был на $О_3$.** Например, *папа был на работе.*

Пропозиция-3: дополнительная, немаркированная, нереализованная, субъективно-модальная, имманентно целевая пропозиция. На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_1$ был на $О_1$, потом идёт к цели $О_2$.** Например, *после работы папа идёт в детский сад.*

Пропозиция-4: дополнительная, немаркированная, реализованная, субъективно-модальная, имманентно целевая пропозиция. На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_2$ ждёт $С_1$.** Например, *ребёнок ждёт папу.*

Пропозиция-5: соединяет пропозицию-1 с пропозицией-2 отношениями цели. Это пропозиция основная, маркированная, потенциальная, объективно-модальная. На микроуровне данная пропозиция расписывается как **$С_1$ забирает $С_2$.** Например, *папа забирает ребёнка из детского сада.*

Сравнивая предложенные варианты ситуатемы-4, можно увидеть появление двух дополнительных пропозиций в ситуации, когда объект обладает характеристиками одушевлённости.

Каждая из пропозиций в зависимости от описываемой денотативной ситуации может актуализироваться в высказывании (попадать в ассерцию) или отодвигаться на задний план (быть на периферии).

Полиситуативный анализ глагола «заходить» показывает содержание данной лексемы как динамической структуры, которая зависит от коммуникативных условий ситуации. Содержание семантической структуры ситуатем интуитивно понятно всем носителям языка. Благодаря наличию в семантике глагола «заходить» выделенных пропозиций и взаимодействию одушевленных участни-

ков ситуации в реальной коммуникации носителей языка возможно появление диалогов следующего типа:

– *Ты уже дома?*
– *Да.*
– *Ты заходил в магазин, купил фрукты?*

Или

– *Мне нужен Александр Николаевич. Я был на кафедре, его там нет.*
– *В деканат заходил?*

Или

– *Я каждый день после уроков захожу к бабушке в гости!*
– *И сегодня тоже заходил?*

Или

– *Почему ты редко заходишь к нам в гости?*
– *У меня много работы, поэтому не могу часто заходить к вам.*

Или

– *Ты видишь его?*
– *Да, он заходит в университет.*

Теоретически значимым для нашего исследования является понимание того, как структура ситуатемы определяет структуру порождаемого текста. По мнению М.С. Небольсиной, такая установка даёт ответ на вопрос – как научить иностранца распознавать в данной ситуации семантические компоненты, понимать различные варианты развития диалога и реагировать согласно заложенной интенции говорящего и с учетом коммуникативной ситуации [8, с. 542 – 543].

Описанные выше ситуации можно использовать на занятиях по РКИ при изучении семантики лексемы «заходить», тем самым можно научить иностранца распознавать лексико-семантические варианты слова и уместно использовать предикативную лексику в различных ситуациях общения.

Так, на одном из занятий по РКИ в группе иностранных студентов Алтайского государственного медицинского университета в коммуникативном аспекте мы изучали лексему «заходить» и выполняли задания имитирующего и развивающего характера. Приведём примеры таких заданий.

1. Прослушайте диалог. Скажите, о чём Настя попросила Ахмеда?

– *Настя, привет! Как ты себя чувствуешь? Что делаешь?*
– *Привет, Ахмед! Сейчас лучше, отдыхаю. А ты?*
– *Спасибо, хорошо. Занятия закончились, я иду в общежитие.*
– *Отлично, а ты заходил в аптеку, купил таблетки от головной боли?*
– *Да, конечно, заходил.*

2. Прослушайте диалог и вставьте пропущенные слова.

– *Настя, привет! Как ты себя чувствуешь? Что делаешь?*
– *Привет, Ахмед! Сейчас лучше, отдыхаю. А ты?*
– *Спасибо, хорошо. Занятия закончились, я иду в общежитие.*
– *Отлично, а ты … в аптеку, купил таблетки от головной боли?*
– *Да, конечно, … .*

3. Прослушайте диалог ещё раз. Проверьте себя.

4. Прочитайте ситуацию и составьте диалог.

Ситуация 1

А: Спросите у вашего друга, заходил ли он вчера в магазин после тренировки.

Б: Вам нужно ответить на вопрос друга: были ли вы вчера в магазине. В вашем ответе должен быть глагол «заходить» в нужной грамматической форме.

Ситуация 2

$А_1$: Спросите у вашего друга, был ли он вчера в аптеке после занятий в университете. В вашем вопросе должен быть глагол «заходить» в нужной грамматической форме.

$Б_1$: Вам нужно ответить на вопрос друга: заходили ли вы вчера в аптеку.

5. Прочитайте диалог. Если возможно, то вместо глагола «быть» напишите глагол «заходить» в нужной форме. Как вы думаете, в форме какого падежа нужно использовать существительное после глагола «заходить» в данной ситуации?

– *Мама, привет! Ты уже дома?*
– *Да, 10 минут назад я пришла с работы.*
– *Надеюсь, ты не была на кухне?!*
– *А что случилось?*
– *Я случайно разбила твою любимую чашку…*

Правильный ответ:

– *Мама, привет! Ты уже дома?*
– *Да, 10 минут назад я пришла с работы.*
– *Надеюсь, ты не заходила на кухню?!*
– *А что случилось?*
– *Я случайно разбила твою любимую чашку…*

На следующем занятии студенты демонстрировали то, как они могут использовать лексему «заходить» в различных коммуникативных ситуациях: строили диалоги исходя из предложенной проблемы.

6. Прочитайте ситуации. К каждой ситуации напишите несколько вариантов диалога.

1) *Вы заболели и вам нужно лекарство. Вы попросили вашу подругу купить лекарство после работы (спортзала, учёбы, вечеринки и т.д.). Позвоните подруге и спросите: была ли она в аптеке.*

2) *Ваш брат не может найти нужную книгу по анатомии, посоветуйте ему посмотреть эту книгу в другом магазине.*

3) *Вы пришли домой и увидели, что ваша мама пришла раньше вас с работы. Вчера вы купили подарок маме на День рождения и не хотите, чтобы она узнала о подарке до нужного времени, поэтому спрятали его в вашей комнате. Спросите у мамы, была ли она сегодня в вашей комнате.*

7. Попробуйте заменить глаголы в ваших ситуациях на другие глаголы движения. Например, на глаголы: заезжать – заехать, забегать – забежать. Меняется ли смысл ситуаций? Свой ответ аргументируйте.

Выполняя предложенные задания, иностранные студенты строили диалоги, используя в своей речи глагол «заходить» в нужной форме: *заходила в аптеку = была в аптеке; в другой магазин заходил = был в другом магазине; заходила в комнату = была в комнате*. Представленные выше задания направлены на формирование у иностранных студентов лексических, семантических и грамматических знаний (изучение категории времени, установление видовых форм глагола, изменение имён существительных по падежам и другое).

Полиситуативный анализ предикативной лексики помогает преподавателю создавать новый дидактический материал для иностранцев и строить процесс обучения русскому языку как иностранному в коммуникативном аспекте.

Случаев, когда в речи описывается одна ситуация, мало. Важно отметить, что одна предикативная лексическая единица может выражать полиситуативные фрагменты действительности. Субъект коммуникации, переходя из одной ситуации в другую, определяет границы смежных ситуаций в соответствии со своей поведенческой задачей. Причиной смены ситуаций является изменение активной целенаправленности субъекта.

Исходя из описанного выше, мы можем сделать вывод о том, что изучение семантики лексических единиц в аспекте полиситуативного анализа может быть использовано на занятиях по РКИ и служить теоретической основой для создания дидактических заданий для иностранцев. Использование таких заданий на занятиях по иностранному языку способствует формированию коммуникативных умений и навыков: строить диалоги в соответствии с ситуацией общения; вступать в коммуникацию с новым собеседником; выражать и доказывать свою точку зрения; использовать уместную лексику в определённых ситуациях общения и другое.

Таким образом, полиситуативность предикативной лексики может быть рассмотрена как основа обучения семантике лексических единиц иностранного языка в коммуникативном аспекте.

Библиографический список

1. Винокурова М.А., Минаева В.Ю. Обучение лексике в методике преподавания РКИ: коммуникативный аспект (на материале темы «Город»). *Педагогическое образование на Алтае*. Барнаул: АлтГПУ, 2016; № 2: 53 – 58.
2. Hatch E.M. *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley: Newbury House Publishers, 1983.
3. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*: учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 2003.
4. Дьячкова Н.А. *Полипропозитивные структуры в сфере простого предложения.* Екатеринбург, 2001.
5. Понкратова А.Н. *Дистрибутивная глагольная множественность в когнитивно-функциональном аспекте (на материале английского и русского языков)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Кемерово, 2002.
6. Королева Ю.В. *Полипрефиксальные глаголы в русском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Томск, 2003.
7. Кадоло Т.А. *Денотативная семантика русских ментальных глаголов.* Диссертация … кандидата филологических наук. Кемерово, 2004.
8. Небольсина М.С. *Русские глаголы речевого воздействия в аспекте полиситуативности*. Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2006.
9. Камзина С.Л. *Полиситуативность русских глаголов изображения в деривационно-мотивационном аспекте*. Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2013.
10. Табаченко Л.В. *Приставочные позиционные глаголы в истории русского языка: полиаспектный анализ.* Диссертация … доктора филологических наук. Ростов-на-Дону, 2011.
11. Небольсина М.С. Методика обучения русскому языку как иностранному на основе полиситуативного подхода к языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 6 (67): 542 – 543.
12. Лебедева Н.Б. *Полиситуативный анализ глагольной семантики*. Москва: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2010.
13. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Available at: http://gramota.ru/slovari/info/bts/

References

1. Vinokurova M.A., Minaeva V.Yu. Obuchenie leksike v metodike prepodavaniya RKI: kommunikativnyj aspekt (na materiale temy «Gorod»). *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae.* Barnaul: AltGPU, 2016; № 2: 53 – 58.
2. Hatch E.M. *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley: Newbury House Publishers, 1983.
3. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
4. D'yachkova N.A. *Polipropozitivnye struktury v sfere prostogo predlozheniya.* Ekaterinburg, 2001.
5. Ponkratova A.N. *Distributivnaya glagol'naya mnozhestvennost' v kognitivno-funkcional'nom aspekte (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kemerovo, 2002.
6. Koroleva Yu.V. *Poliprefiksal'nye glagoly v russkom yazyke.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2003.
7. Kadolo T.A. *Denotativnaya semantika russkih mental'nyh glagolov.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kemerovo, 2004.
8. Nebol'sina M.S. *Russkie glagoly rechevogo vozdejstviya v aspekte polisituativnosti.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2006.
9. Kamzina S.L. *Polisituativnost' russkih glagolov izobrazheniya v derivacionno-motivacionnom aspekte.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2013.
10. Tabachenko L.V. *Pristavochnye pozicionnye glagoly v istorii russkogo yazyka: poliaspektnyj analiz.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2011.
11. Nebol'sina M.S. Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na osnove polisituativnogo podhoda k yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 6 (67): 542 – 543.
12. Lebedeva N.B. *Polisituativnyj analiz glagol'noj semantiki.* Moskva: Knizhnyj dom LIBROKOM, 2010.
13. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Available at: http://gramota.ru/slovari/info/bts/

Статья поступила в редакцию 11.05.20

УДК 811.161.1.374 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00649

Kraeva V.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraevaveronika@mail.ru*

THE USE OF THE REGIONAL PHRASEOLOGICAL LINGUISTIC AND REGIONAL DICTIONARY IN THE PRACTICE OF TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION SCHOOL. The article considers the possibility of using a regional phraseological linguistic and regional dictionary in the practice of teaching the Russian language as a foreign language; the place of regional linguistic and regional studies in the circle of disciplines of the program for studying the Russian language as a foreign language is determined. The stages of teaching Russian as a foreign language from the point of view of introducing linguistic and regional information, and, consequently, the formation of linguistic and regional competence among students, which is the part of the structure of communicative competence, are analyzed. Types of tasks with the use of this dictionary are proposed taking into account the level of knowledge of the Russian language by foreign students. The proposed tasks emphasize work with the Russian dialect phraseology of the Altai Krai as linguistic and regionally valuable facts of the language.

Key words: **linguistic and regional studies, regional linguistic and regional studies, regional studies, Russian as foreign language, regional component, dialect phraseology, linguistic and regional dictionary, regional phraseological and linguistic and regional dictionary, language of region, linguistic and regional competence.**

В.Ю. Краева, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kraevaveronika@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается возможность использования регионального фразеологического лингвострановедческого словаря в практике преподавания русского языка как иностранного; определяется место регионального лингвострановедения в кругу дисциплин программы изучения русского языка как иностранного. Анализируются этапы обучения русского языка как иностранного с точки зрения введения лингвострановедческой информации, следовательно, формирование у учащихся лингвострановедческой компетенции, входящей в структуру коммуникативной компетенции. Предлагаются типы заданий с использование данного словаря с учетом уровня владения русским языком иностранными студентами (учащимися). В предлагаемых заданиях акцентируется работа с русской диалектной фразеологией Алтайского края как с лингвострановедчески ценными фактами языка.

Ключевые слова: **лингвострановедение, региональное лингвострановедение, регионоведение, русский язык как иностранный, региональный компонент, диалектная фразеология, лингвострановедческий словарь, региональный фразеологический лингвострановедческий словарь, язык региона, лингвострановедческая компетенция**.

Концепция коммуникативного иноязычного образования предполагает, что иноязычная культура, являясь источником иноязычного культурного образования, способствует реализации познавательной, развивающей, воспитательной и учебной задач [1]. При таком подходе обучающиеся становятся участниками диалога культур. Обучение русскому языку как иностранному – это не только становление и развитие способности применения языка в речевой практике, но и формирование стойкой мотивации к изучению языка, а также, что особенно важно, на наш взгляд, формирование положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке.

Сегодня в изучении национальной специфики страны существует два направления: обществоведческое и филологическое. Первое направление основано на страноведении, которое понимается как комплексная учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка. Сторонники лингвострановедческой теории подчеркивают, что, с одной стороны, лингвострановедение предполагает обучение языку, а с другой, – знакомит иностранных студентов (учащихся) с фоновыми знаниями носителей изучаемого языка и их культурой.

Сегодня преподаватели русского языка как иностранного отмечают, что тезис об изучении языка и культуры в их взаимосвязи и взаимодействии в современной методике занимает прочную позицию [2]. Кроме того, во многих программах (учебных планах) высшего образования изучения русского языка как иностранного лингвострановедение является отдельной дисциплиной. Фразеологический лингвострановедческий словарь (на материале русских говоров Алтая) может быть рекомендован к использованию и в том, и в другом случае [3].

Региональный фразеологический лингвострановедческий словарь (на материале русских говоров Алтая), проект которого был нами представлен, в первую очередь предназначен для использования при обучении русскому языку как иностранному в учебном процессе, а также во внеаудиторной деятельности [4]. С участием данного специализированного издания можно разрабатывать целые комплексы заданий, способствующих развитию у иностранных учащихся лингвострановедческой компетенции.

Нам видится возможным использования словаря в практике преподавания русского языка как иностранного следующим образом:

1. Фразеологический лингвострановедческий словарь (на материале русских говоров Алтая) правомерно использовать в качестве источника вспомогательной информации, которая способна снять трудности понимания значения лингвострановедческого материала при изучении русского языка как иностранного. При подготовке к занятию с иноязычной группой учащихся преподаватели русского языка как иностранного тщательно продумывают ход урока, вплоть до предполагаемых вопросов учащихся. В случае с лингвострановедческим материалом это не всегда возможно. Даже опытным методистам сложно предвидеть все вопросы, которые способен задать иностранец в процессе обучения. Фразеологический лингвострановедческий словарь, в свою очередь, поможет решить эту проблему с минимальными временными затратами.

2. Собственно словарь и материал фразеологического лингвострановедческого словаря (на материале русских говоров Алтая) рекомендован для использования при разработке и выполнении заданий, направленных на усвоение лингвострановедческой компетенции иностранными учащимися. Нами от-

мечалось, что учебные пособия по изучению русского языка как иностранного включают задания лингвострановедческого характера, но не учитывают регион проживания учащихся [4]. Таким образом, студенты-иностранцы, проживающие на территории Алтайского края, получают лингвострановедческую информацию о Москве и Санкт-Петербурге и практически не работают с информацией о регионе, в котором они проживают. На наш взгляд, задачей преподавателя является внести коррективы в процесс освоения лингвострановедческой информации и использовать программное время, отведенное на формирование лингвострановедческой компетенции, на знакомство иностранцев со страной в целом и с регионом проживания и обучения в частности.

Для достижения максимального обучающего эффекта от использования фразеологического лингвострановедческого словаря (на материале русских говоров Алтая) необходимо обозначить этап обучения языку, на котором правомерно его применение. Рассмотрим подробнее методику ввода лингвострановедческой информации в процесс изучения русского языка как иностранного.

Лингвострановедческая информация вводится в курс обучения русскому языку как иностранному уже на начальном уровне владения языком. Курс лингвострановедения на начальном этапе обучения способствует культурно-речевой адаптации студентов-иностранцев в стране и регионе при минимальном запасе лексики. Главная задача курса – набор и пополнение лексикона в элементарных и базовых ситуациях общения. Использование и закрепление лексики должно происходить в стандартных (повторяющихся) коммуникативных ситуациях, зафиксированных в учебном плане. На начальном этапе используются стереотипные формулировки заданных интенций, подкрепляющиеся видеорядом (презентациями). Необходимо максимальное использование естественной языковой среды – «пленарные» уроки, экскурсии, прогулки. Хороший эффект дают ролевые игры.

На среднем или базовом этапе обучения объем лингвострановедческой информации возрастает, а уровень сложности повышается. Курс лингвострановедения на среднем этапе обучения способствует культурно-речевой адаптации иностранцев в стране и регионе при лексическом запасе, соответствующем базовому и первому уровню системы государственного тестирования иностранных граждан по русскому языку. Главные задачи курса – расширение лексикона, развитие речевых навыков, приобретение страноведческих и регионоведческих знаний, практическое освоение русского языка. Использование и закрепление новой лексики направлено на активизацию коммуникативных умений. Базой занятий являются учебные тексты по темам, зафиксированным в учебном плане. На среднем этапе используются тексты, содержащие как информативный материал, так и материал, стимулирующий обсуждение темы. Данные преподавателем тексты стимулируют учащихся к самостоятельной работе по поиску материала для подготовки своего сообщения по теме. Страноведческий материал подкрепляется видеорядом (презентациями).

«Благоприятный» период для преподавания русского языка как иностранного – продвинутый этап изучения русского языка. Курс лингвострановедения на продвинутом этапе обучения способствует изучению страны и региона на базе русского языка. Лингвострановедение уже предполагает погружение в язык, культуру и традиции страны, системные знания иностранцев в сфере политики и экономики, истории и географии России, искусства и литературы, религии и национального менталитета. Лексический запас должен соответствовать II и III сертификационному уровню государственного тестирования иностранных граждан по русскому языку. Главные задачи курса – умение работать с разного рода информацией, анализировать страноведческий материал, использовать его в будущей профессиональной деятельности. В развитии речевых навыков главную роль играет умение представить информацию, использовать ее как аргумент в дискуссии. Использование и закрепление новой лексики направлено на активизацию коммуникативных умений в речевых жанрах не только разговорного, но и научного, публицистического и официально-делового стилей.

Согласно стандартам культурологическая информация включена в тематический минимум I сертификационного уровня. Лингвострановедение призвано помочь овладеть культурологическими знаниями в ходе изучения русского языка как иностранного, а также формировать у учащихся способность понимать ментальность носителей русского языка**.** На II сертификационном уровне допускают значительную долю лингвострановедческой информации, а на III и IV уровнях уже возможна работа с диалектной фразеологией.

III сертификационный уровень владения языком позволяет вести профессиональную деятельность в качестве филолога, переводчика, редактора, журналиста, дипломата, менеджера. Иностранец должен воспринимать информацию социально-культурного характера, выраженную как в эксплицитной, так и в имплицитной форме, на уровне общего, детального и критического понимания.

IV сертификационный уровень свидетельствует о высоком уровне владения языком, близком к уровню носителя. Наличие данного сертификата необходимо для получения диплома специалиста и магистра филолога-русиста, кандидата филологических наук, а также кандидата педагогических наук (по специальности «Методика преподавания русского языка как иностранного»), что дает право на все виды преподавательской и научно-исследовательской деятельности в сфере русского языка.

В ходе анализа содержания программ обучения русскому языку как иностранному в соответствии с уровнями владения языком мы пришли к выводу о правомерности использования регионального фразеологического лингвострановедческого словаря (на материале русских говоров Алтая) иностранцами, владеющими русским языком с I по IV сертификационный уровни.

- I – II сертификационный уровень – доля лингвострановедческой информации на этом этапе значительно возрастает, но знакомство иностранных студентов с диалектной фразеологией еще не предусмотрено. Использование словаря в данном случае может нуждаться в координации со стороны преподавателя;
- III – IV сертификационный уровень – помимо большого количества лингвострановедческой информации на данном этапе предусматривается работа с диалектной фразеологией, поэтому использование регионального фразеологического лингвострановедческого словаря (на материале говоров Алтая) не просто допустимо, а рекомендовано.

На уровнях ниже I сертификационного региональный фразеологический лингвострановедческий словарь (на материале русских говоров Алтая) может быть использован по усмотрению преподавателя. В таком случае мы рекомендуем адаптировать материал словаря в соответствии с уровнем владения русского языка учащимися. Кроме того, данный словарь рекомендован к использованию преподавателями русского языка как иностранного вне зависимости от уровня подготовки иностранной аудитории, с которой он работает. Лингвострановедческий словарь также может быть рекомендован к использованию носителями русского языка, которые интересуются историей региона, отраженной в языке.

Методисты русского языка как иностранного учитывают необходимость знакомства иноязычных учащихся с лингвострановедческой информацией при разработке учебных пособий. В процессе изучения языка учащиеся должны овладеть лингвострановедческой компетенцией, входящей в структуру коммуникативной компетенции. При разработке заданий, формирующих лингвострановедческую компетенцию, мы делаем упор на работу с русской диалектной фразеологией Алтайского края. Объясняя образ, который положен в основу фразеологизма, преподаватель знакомит иностранных учащихся с русской культурой. Все нюансы работы над русской фразеологией в иностранной аудитории надо учитывать при построении системного национально ориентированного подхода в преподавании русского языка как иностранного, чтобы дать иностранным учащимся определенные языковые знания, а также выработать определенный стереотип поведения инокультурной личности, который был бы тождественен нормам носителей языка.

Вслед за методистами русского языка как иностранного ключевой целью расширения знаний о стране и регионе изучаемого языка мы считаем формирование положительного отношения к народу, говорящему на этом языке, развитие общечеловеческой культуры, осознание роли языка и культуры в зеркале культуры другого народа, в конечном счете, овладение лингвострановедческой компетенцией. Важно обратить внимание на то, чтобы эмоциональная окрашенность лингвострановедческого материала, которой фразеология обладает в высокой степени, была уместна в работе и не вызвала у учащихся «культурного шока».

При разработке заданий мы опирались на четыре аспекта преподавания лингвострановедческой информации:

- учебный аспект предполагает овладение русским языком как средством межличностного общения, а также приобретение навыков самостоятельной работы, в ходе которой повышается уровень иноязычного образования;
- познавательный аспект позволяет расширить знания учащихся о стране изучаемого языка и реализуется на основе рецептивных видов деятельности: чтение и аудирование;
- развивающий аспект отражает развитие речевых способностей, мыслительных и психических функций индивида, умений участвовать в коммуникации, а также повышение уровня мотивации;
- воспитательный аспект предусматривает осмысление страноведческих явлений с общечеловеческими позициями, в результате чего развиваются гуманистические качества учащегося [5, с. 137].

Таким образом, наша задача в процессе работы с лингвострановедческим материалом сводится к следующему: познакомить с новой действительностью, создать условия для формирования навыка анализа полученной информации о стране изучаемого языка и аккумулировать знания для их дальнейшего использования в речи. Представляем некоторые задания, включающие применение регионального фразеологического лингвострановедческого словаря (на материале русских говоров Алтая). Данные упражнения направлены, прежде всего, на повышение коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Они могут служить фрагментами урока русского языка как иностранного, а также включаться в программу занятий, непосредственно посвященных лингвострановедению и регионоведению. Выполнению заданий должна предшествовать лингвострановедческая подготовка.

1. Сочинение на тему, отражающую особенности региона, при написании которого учащимся рекомендовано использование регионального фразеологического лингвострановедческого словаря (на материале русских говоров Алтая). Такого рода задание способствует развитию лингвострановедческой компетенции и творческих способностей студента-иностранца. При выполнении упражнения иностранец совершенствует навыки письменной речи. Кроме того, выполняя задание, учащийся практикуется в навыке выражать собственное мнение, отрабатывает навыки работы с лексикографическим изданием. К теме сочинения

Таблица 1

Тема	Содержание сопроводительной карточки	Вопросы к размышлению
Необычные названия растений Алтайского края: стремление к эстетичности или коммуникативная необходимость?	*А́ленький цвето́чек, богоро́дская трава́, дороги́е грибы́, лазо́ревы цветы́*	Чем богат растительный мир Алтайского края? Название и назначение каких лекарственных растений вы знаете? Как вы думаете, почему названия некоторых растений такие необычные? Почему их так назвали?
Как отразился процесс освоения целины в русской фразеологии Алтайского края?	*Палы́ пуска́ть, парова́я земля́, пары́ двоёные, раздира́ть целину́, чёрная земля́*	Что такое освоение целины? Что вы знаете об освоении целины в Алтайском крае? О каких особенностях освоения целины сообщает фразеология русских говоров Алтая?
Каким образом сибирская зима отразилась на говорах Алтайского края?	*Больши́е во́ды, вода́ больша́я, кля́щий моро́з, дава́ть песняка́*	Что вы уже знаете о русской зиме? На каких сферах жизни населения Алтайского края отразились климатические условия? Повлияли ли долгие зимние вечера на досуг жителей? Как климатические условия отразились в языке носителей?
Традиционные наряды жителей Алтайского края	*боя́рковые пимы́, боя́рошна ша́пка, обу́тки вы́воротные, ру́нная шерсть.*	Что вы знаете о традиционной одежде жителей Алтайского края? С чем связано значительное количество изделий из овечьей шерсти у жителей региона? Расскажите о своем традиционном наряде

прилагается сопроводительная карточка с лингвострановедческой информацией регионального характера, которая рекомендована к использованию при написании сочинения. Также мы предлагаем провести предварительную подготовку к данному виду работы. Она может производиться в виде беседы учащихся с преподавателем либо сводиться к самостоятельной работе. В случае обращения ко второму варианту преподаватель должен заранее подготовить информацию, ознакомившись с которой учащийся самостоятельно сможет ответить на вопросы. С учетом специфики фразеологического лингвострановедческого словаря (на материале русских говоров Алтая) мы рекомендуем использовать следующие темы для сочинений (см. табл. 1).

2. Подготовка и представление презентации, посвященной особенностям жизни и деятельности жителей Алтайского края**.** При выполнении задания учащийся отрабатывает такой важный вид деятельности, как говорение. Задание требует предварительной самостоятельной подготовки и использования регионального фразеологического лингвострановедческого словаря (на материале русских говоров Алтая). Возможные темы для подготовки презентации:

- растения Алтайского края;
- сельское хозяйство в Алтайском крае;
- значение бани для жителей Алтайского края;
- традиционная одежда жителей Алтайского края.

На этапе подготовки и предварительного обсуждения темы презентации преподаватель дает следующие рекомендации: работа должна соответствовать заявленной теме, отражать те страноведческие аспекты, которые особенно заинтересовали/удивили учащихся, и сопровождаться иллюстрациями. Допускается привлечение лингвострановедческой и культурологической информации об аналогичных реалиях в жизни и языке родной страны учащегося.

3. Лингвострановедческая матрица Алтайского края. Такой формат заданий способствует систематизации и обобщению полученных знаний о регионе. Данный вид работы рекомендуется включать в повторительно-обобщающие занятия. Преподаватель предлагает учащимся незаполненную матрицу. Первый этап работы заключается в самостоятельном заполнении инофонами лакун, а второй – в публичной презентации матрицы. При выполнении задания учащиеся, безусловно, пользуются словарем. Предлагаем разновидности лингвострановедческой матрицы и возможности работы с ними.

А. *Учащимся предлагается заполнить свободную лакуну собственными ассоциациями и рассказать о том, каким представился Алтайский край для них, используя предложенную матрицу.* Матрица 1 представлена на рис. 1.

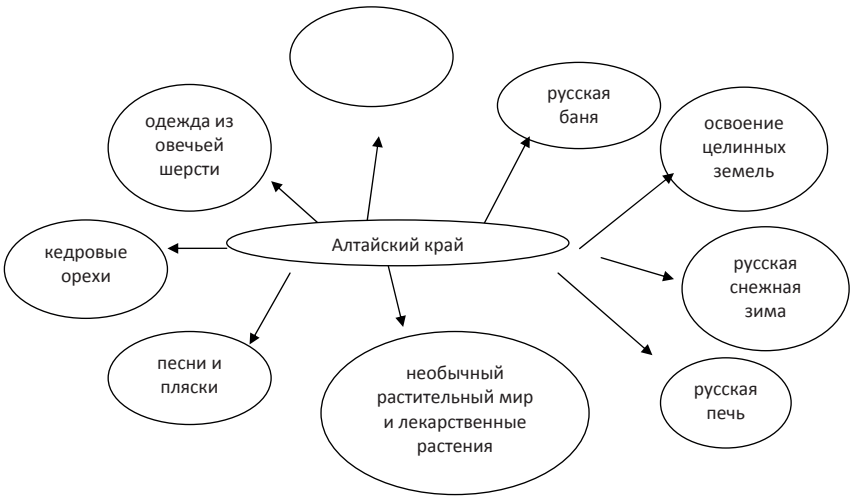


Рис. 1. Матрица 1

Б. *Учащимся предлагается назвать реалию, которая содержится в устойчивых выражениях, заложенных в матрице, и рассказать о своих впечатлениях об Алтайском крае, используя полученную схему.* Матрица представлена на рис. 2.

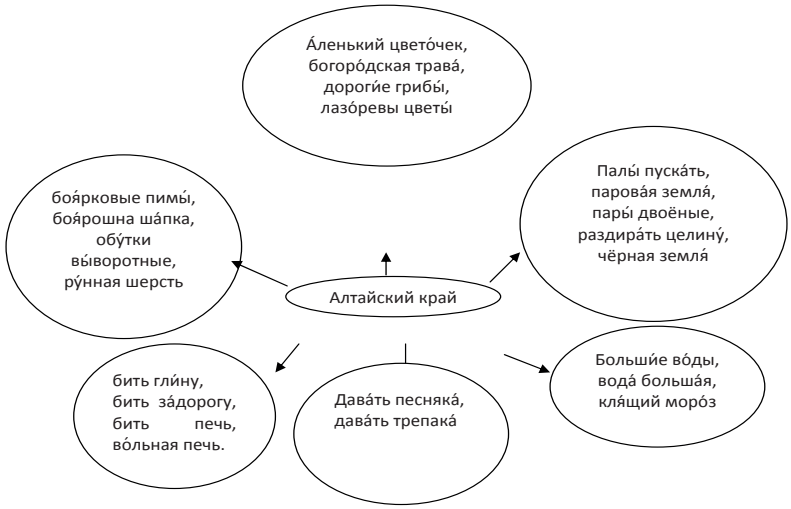


Рис. 2. Матрица 2

В. *Учащимся предлагается заполнить фразеологическими единицами лингвострановедческую матрицу, используя собственный опыт, полученный в ходе обучения русскому языку как иностранному и проживания в регионе, а также региональный фразеологический лингвострановедческий словарь (на материале русских говоров Алтая). По итогам заполнения следует презентация матрицы с развернутым комментарием.* Матрица 3 представлена на рис. 3.

4. Перевод статьи фразеологического лингвострановедческого словаря (на материале русских говоров Алтая) на родной язык или язык-посредник. Такая форма работы может применяться в случае,

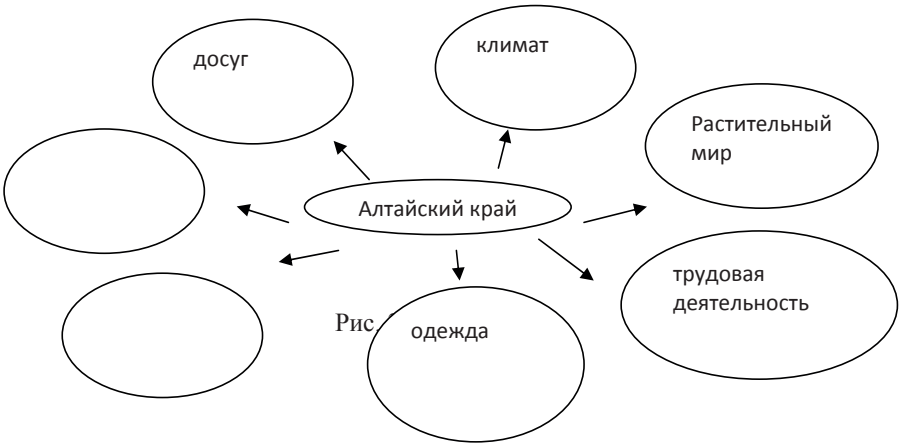


Рис. 3. Матрица 3

если у преподавателя русского языка как иностранного и учащегося имеется еще один язык общения, кроме русского. Инофон самостоятельно выбирает словарную статью из фразеологического лингвострановедческого словаря (на материале русских говоров Алтая) и переводит ее. Преподаватель оценивает проделанную работу и при необходимости дает развернутый комментарий. Такая работа способствует не только усвоению лингвострановедческой информации, но и эффективному усвоению русского языка, через сопоставление его с языком носителя. Выполнение упражнений по переводу – лучшая школа практической стилистики и способ формирования навыков переключения на структуру другого языка. Задания, основанные на переводе, способствуют быстрому реагированию в процессе беседы. Такого рода упражнения рекомендованы к использованию иностранным учащимся, обучающимся по направлению «Филология» и занимающимся переводческой деятельностью.

5. Тексты и упражнения, которые содержат устойчивые сочетания говоров Алтайского края. Такого рода задания в концентрированном виде содержат лингвострановедческую информацию. В зависимости от целей и задач урока преподаватель русского языка как иностранного может определить формат и направленность работы над материалом. Основная задача – мотивировать иностранца на самостоятельный поиск лингвострановедческой информации, в том числе обратить его внимание на фразеологический лингвострановедческий словарь (на материале русских говоров Алтая). В ходе самостоятельной работы над толкованием сложных диалектных фразеологизмов учащийся эффективнее запоминает лингвострановедческую информацию и успешно познает культурологический фон.

Пример задания: Прочитайте, дайте толкование выделенным устойчивым выражениям. Откуда появились такие названия?

А. Ко дню Ивана Купалы на алтайский полях расцветают ***а́ленькие цветóчки,*** *по-другому их называют огоньками. Эти необыкновенные цветы всегда очень нравились людям, которые срывали их для букетов. Сейчас огоньки относятся к исчезающим видам, и поэтому занесены в Красную Книгу.*

Б. ***Богоро́дская трава́*** *относится к лекарственным растениям Алтайского края. Местные жители легко находят ее среди других растений по приятному запаху, который сложно с чем-то спутать. Богородской травой лечат простуду и бессонницу, а иногда ее просто добавляют в чай.*

В. Алтайские зимы холодные и долгие, поэтому местные жители точно знают, что теплая одежда им необходима. Особое внимание сибиряки уделяют обуви. Раньше на Алтае были распространены так называемые ***боя́рковые пимы́.*** *Их изготавливали из шерсти высокого качества, а потом украшали красивыми узорами. В такой обуви в морозную зиму точно не замерзнешь!*

6. Лингвистическая игра на усвоение лингвострановедческой информации «Кто быстрее». Задание выполняется в игровой форме и предусматривает групповую форму работы. Учащиеся делятся на 2 команды и формируют состав жюри, который будет оценивать работу участников и определять победителя. После этого учащимся выдается карточка с устойчивым сочетанием. В ходе совместного обсуждения команда должна представить свою версию толкования диалектного фразеологизма и аргументировать обозначенную позицию. Жюри принимает либо не принимает ответ команды. В случае правильного ответа команде начисляются очки, а в случае неверного ответа – команда соперников получает возможность представить свою версию и заработать дополнительные бонусы. Побеждает команда, набравшая наибольшее количество очков. Возможность использования фразеологического лингвострановедческого словаря командами определяется преподавателем в зависимости от уровня подготовки учащихся. Жюри может обращаться к словарю, чтобы компетентно оценить убедительность версии конкурсантов. Примеры устойчивых выражений, которые могут быть использованы во время игры: *а́ленький цветóчек, богоро́дская трава́, дорогóе грибы́, лазóревы цветы́, паровáя земля́, пары́ двоёные, раздира́ть целину́, чёрная земля́, вода́ большáя, кля́щий моро́з, боя́рковые пимы́, боя́рошна ша́пка, обу́тки вы́воротные, ру́нная шерсть, бить оре́хи.*

Таким образом, региональный фразеологический лингвострановедческий словарь (на материале русских говоров Алтая), на наш взгляд, предназначается не только студентам-иностранцам, но и преподавателям, обучающим русскому языку как иностранному. Для первых он может выступать в качестве источника вспомогательной информации, которая способна снять некоторые трудности восприятия лингвострановедческого материала, для вторых – при разработке заданий, направленных на формирование лингвострановедческой компетенции иностранными учащимися. Существующие учебные пособия по изучению русского языка как иностранного включают задания лингвострановедческого характера, но не учитывают регион проживания учащихся. Мы считаем, что преподаватель вправе внести коррективы в процесс освоения лингвострановедческой информации и использовать программное время, отведенное на формирование лингвострановедческой компетенции, на знакомство иностранцев со страной и с регионом их проживания и обучения.

Полагаем, что представленные задания, действительно, направлены, прежде всего, на повышение коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Они могут служить фрагментами урока русского языка как иностранного, а также включаться в программу занятий, непосредственно посвященных лингвострановедению и регионоведению.

Библиографический список

1. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. *Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация).* Available at: http://www.studmedlib.ru/book/ISBN9785865474098.html
2. Лысакова И.П., Васильева Г.М., Вишнякова С.А. и др. *Методика обучения русскому языку как иностранному:* учебное пособие для вузов. Москва: Русский язык. Курсы, 2019.
3. Краева В.Ю. Роль регионального фразеологического лингвострановедческого словаря в обучении русскому языку как иностранному. *Педагогическое образование на Алтае.* 2017; № 2.
4. Краева В.Ю. Региональный фразеологический лингвострановедческий словарь (проект). *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 4 (71).
5. Федотова Н.Л. *Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс).* Санкт-Петербург: Златоуст, 2013.

References

1. Passov E.I., Kibireva L.V., Kollarova `E. *Koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya (teoriya i ee realizaciya).* Available at: http://www.studmedlib.ru/book/ISBN9785865474098.html
2. Lysakova I.P., Vasil'eva G.M., Vishnyakova S.A. i dr. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2019.
3. Kraeva V.Yu. Rol' regional'nogo frazeologicheskogo lingvostranovedcheskogo slovarya v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae.* 2017; № 2.
4. Kraeva V.Yu. Regional'nyj frazeologicheskij lingvostranovedcheskij slovar' (proekt). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 4 (71).
5. Fedotova N.L. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (prakticheskij kurs).* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2013.

Статья поступила в редакцию 28.05.20

УДК 82.091 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00650

Baraboshkin K.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chinese Philology, Institute of Asian and African Studies, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: baraboshkin-kons@yandex.ru*

THE CONNECTION BETWEEN THE CONCEPTS OF ZHI AND WEN IN "DISCOURSES WEIGHED" BY WANG CHONG (I CENTURY AD). The article is dedicated to thoughts of Wang Chong (I century A.D.) about literature, to the connection of such concepts as the nature-xing, will-zhi and literature-wen. The author also examines the preceding tradition, analyzing in detail the interpretation of similar concepts by the Mengzi, with whom Wang Chong polemicizes in Lunheng. The author also examines several chapters from Lunheng ("Discourses weighed"), translated by the author into Russian – "Ziran pian", "Duzuo pian", "Chaoqi pian", "Anshu pian", "Shujie pian", "Xushu pian", "Yizeng pian". In these chapters, Wang Chong not only gives his own ideas, but also analyzes the thoughts of his predecessors. However, in this article, Wang Chong's specific philosophical views are partially considered, and the main object of analysis is how philosophical ideas influence his literary thought.

Key words: **Wang Chong, Xunzi, Mengzi, Chinese literature, Chinese poetics, Discourses Weighed, Lunheng, The Balanced Inquiries.**

К.Е. Барабошкин, *канд. филол. наук, доц., ИСАА МГУ имени М.В. Ломоносова, E-mail: baraboshkin-kons@yandex.ru*

СВЯЗЬ ПОНЯТИЙ ЧЖИ И ВЭНЬ В ТРАКТАТЕ ВАН ЧУНА «ВЕСЫ СУЖДЕНИЙ» (I В. Н.Э.)

Статья посвящена размышлениям Ван Чуна (I в. н.э.) о литературе, а именно о связи таких понятий, как природа человека – син, воля – чжи и литература – вэнь. Автор рассматривает также предшествующую традицию, подробно останавливаясь на интерпретации схожих понятий философом Мэнцзы, с которым Ван Чун полемизирует на страницах своего трактата. В статье также разбираются несколько глав из трактата Луньхэн («Весы суждений»), переведённые автором на русский язык, – «О естественности», «В защиту творчества», «О превосходстве и необычности», «Суждения [о различных] книгах», «Разъяснение [значимости] текстов [чжуцзы]», «Ложное в текстах [толкований канонов]», «О преувеличении в [канонической] литературе». В них мыслитель не только излагает свои взгляды, но и анализирует мысли своих предшественников. Однако в данной статье конкретные философские воззрения Ван Чуна рассматриваются лишь отчасти, а основным объектом является то, как философские идеи влияют на его литературную мысль.

Ключевые слова: **Ван Чун, Сюньцзы, Мэнцзы, Китайская литература, Весы суждений, Китайская поэтика, Луньхэн, Взвешивание суждений**.

Для конфуцианской ранней конфуцианской литературной мысли характерна формула *ши янь чжи* – «[сочиняя] стихи – ши, выражаешь [собственную] волю», которая дополняется там же идеей о том, что *гэ юй янь* – «[когда поют] песню, облекают [мысль] в слова». Таким образом, еще в древности, а конкретно в *Шуцзине*, подчеркивается утилитарная функция искусства – стихов и песен. Причем ввиду синкретизма эпохи древности человек еще не осознает качественные сферы бытия, не видя их специфичности, стихосложение существует неразрывно от песни, песня — от танца, танец — от музыки. А потому вполне справедливым является идея о том, что все теоретические начала, что существуют в классических канонах древности, более поздними мыслителями распространяются на более конкретные предметные области. Отсюда проистекает, к примеру, и проблема «творчества» – *цзо*, которую выдвигает Конфуций, когда говорит: «Я продолжаю – не творю» (*шу эр бу цзо*) [1, с. 94]. Данное высказывание, по сути, ограничивало возможности авторского творчества, которое в древности, конечно, еще не было осознано, а вот в эпоху Хань порождало определенные проблемы: получалось, что осознанное создание какого-либо крупного труда являлось своего рода «заявкой» на титул шэна – совершенно мудрого, ведь если сам Конфуций не мог творить, то что уж говорить об остальных литераторах поздней древности. Таким образом складывалась своего рода традиция отречения многих литераторов от творчества – *цзо*, причем в каждом конкретном случае она решалась по-разному.

И этот вопрос – а может ли человек творить в принципе, и может ли он намеренно создавать произведение, которое в какой-то мере будет продолжать традицию, или же, наоборот, ставить себя в оппозицию существующей традиции, что порождает проблему воли – чжи при написании литературного произведения – вэнь или же, в более широком смысле слова, проблему свободы воли в древнем Китае вообще. Данный вопрос в китайской философии проявляется несколько иначе, чем в большей части современной аналитической философии. Некоторые ученые утверждают, что в раннем Китае вообще отсутствует проблема, связанная с противоречиями между свободой воли и детерминизмом, только на том основании, что термины «детерминизм» и «свобода воли» как таковые в китайской древности не появляются. С этим, конечно, нельзя согласиться по нескольким причинам: во-первых, отсутствие конкретных терминов, соответствующих современным понятиям, которые тем более могли появиться лишь в рамках другой традиции, не доказывает, что мыслители древности вообще не обращались к подобной проблематике. Во-вторых, подобный термин, который в той или иной степени сочетает в себе эти два значения, все же появляется в философской литературе, и эти проблемы достаточно горячо обсуждаются китайскими философами, начиная, как минимум, с Мэнцзы. Так, в книге седьмой, части первой, разделе 13 одноименного труда появляется широко известно рассуждение Мэнцзы о судьбе/предопределении – *мин*: «Мэнцзы сказал: Нет ничего, что не от судьбы – *мин*. И [надо] смиренно принимать в ней [только] надлежащее. Поэтому знающий судьбу не будет стоять у накренившейся стены. Умереть, исчерпав свой путь, – вот надлежащая судьба. Но умереть в колодках – не является надлежащее судьбой». [2, с. 705]. И в этом высказывании впервые появляется понятие судьба/предопределение/воля – мин, которая в некоторых аспектах коррелирует с понятием воли – *чжи*. Причем что очень важно для последующего развития литературной мысли, Мэнцзы не определяет здесь судьбу – *мин* как некий рок, фатум. То есть *мин* – это лишь конечная цель, которой человек может и не достигнуть, если не будет следовать «надлежащему» в этой судьбе, то есть если человек не гуманен, не справедлив, не поступает, как бы сказали сейчас, «по совести», то он так и не достигнет своего предназначения. То есть, хотя судьба – *мин* – это и есть некий детерминизм, но от этого «курса» возможны отклонения вследствие человеческой произвольности.

И, по сути дела, подобные размышления опять же ввиду синкретизма эпохи влияют на рассуждения во всем. В данной статье мы пропустим целую цепочку мыслителей, которые так или иначе корректировали данное рассуждение и использовали его не только применимо к жизни человека, но и распространяли на другие области, так как это требует проведения отдельного исследования.

Что же важно в контексте данного исследования – подобного рода рассуждения в некоторой степени разделяет и Ван Чун, к вопросу детерминизма он подходит с точки зрения рассмотрения влияния внешних факторов на человеческие усилия. Особенно острой в данном контексте является его попытка ответить на вопрос, волновавший многих мыслителей до этого: насколько судьба – *мин* влияет на поступки человека, и помогает ли самосовершенствование – *сю* в рамках конфуцианского ритуала – *ли* повлиять на итоговый результат или же *мин*,по сути, определяется врожденными характеристиками, природой человека – *син*? С этим же вопросом тесно связана проблема намерения или воли – *чжи*, которая частично зависит и от поведения – *син*, что, в свою очередь, связано с культивацией – *сю*. То есть, несмотря на то, что человек ограничен, с одной стороны, сердцем – *синь*, а с другой – природой – *син*, которые «врожденны», и хотя культивация – *сю* возможна лишь в определенных пределах, заданных судьбой – *мин*, но именно направленность воли – *чжи* определяет успех самого процесса культивации, в то же время здесь немалую роль играет и удача – *юй*. Именно поэтому он приводит в пример довольно большое количество исторических лиц, которые «родились не в то время, не в том месте» и не стали известными. Однако воля – *чжи* способна повлиять во многом на «известность».

Продолжая рассуждать в таком ключе о воле – чжи, Ван Чун, в главе «Разъяснение [значимости] текстов [*чжуцзы*]» пишет «Я же отвечу: «У людей есть то, в чём они хороши, и потому есть то, в чём они плохи. У людей есть то, в чём они искусны, потому есть и то, в чём они неуклюжи. [Среди людей] нет невежественных [абсолютно во всём], [просто не у всех] воля и мысль действуют [в нужном направлении]. [Среди людей] нет неуклюжих [абсолютно во всём], [просто не все] душевные силы и искренность направляют [в нужное русло]. Если воля [человека] имеет ту [единственную точку], в которой сосредоточивается, то [такой человек] и гор Тайшань [у носа своего] не увидит. А если мысль [человека] имеет ту [единственную идею], на которой замыкается, то у человека нет времени, чтобы донести её до всех, [написав о ней]» [3, с. 253 – 254]. То есть, по сути, здесь он и говорит о своего рода «направлении» воли в нужное русло. И если «волю» направить не получается, то и итог обычно бывает печальный. А подобное умение «направлять волю» зависит напрямую от таланта человека и его изначальной природы – *син*.

Рассуждения Ван Чуна об изначальной природе – *син* продолжают в некоторой степени идеи Мэнцзы, который также одним из первых поднимает проблему природы человека в своей беседе с Гаоцзы: «Доброта человеческой природы – [это] как устремленность воды вниз. Человек не может не [тянуться] к

доброте, и вода не может не [стремиться] вниз. И [в случае] с водой, если ударять по ней, расплескивать, то она может [взметаться] выше лба, а если направлять запрудами, то может находиться на горе, но разве в этом состоит ее природа?! Так [происходит] с ней от обстоятельств. Человека можно заставить быть недобрым, но его природу [это затрагивает] наподобие того же» [2, с. 624]. То есть Мэнцзы с помощью аргумента к окружающей действительности пытается доказать, что на самом деле человек изначально добр, а все недоброе в нем – от внешнего воздействия. Другой мыслитель, Сюньцзы, который был младшим современником Мэнцзы, отстаивал другую точку зрения: он говорил о том, что человеческая природа зла – *син э*, и лишь упорядоченная деятельность может способствовать росту добра – *шань* в человеческой природе.

Ван Чун же стоит немного на других позициях, остановимся на них подробнее. Большое внимание проблеме человеческой природы Ван Чун уделяет в главе «Об изначальной природе». Во вступлении к ней автор в качестве начала своего историко-философского рассуждения выдвигает положение о тех учениках Конфуция, которые в своем учении об изначальной природе «весьма близко подошли к тому, что является правильным». То есть, предваряя свою критику по отношению к другим авторам, Ван Чун дает своего рода эталон. Тут он говорит о нескольких мыслителях – Ши Шо, Ми Цзыцзяне, Цидяо Кае и Гун Суньни, которые, хотя и имели расхождение во взглядах, но считали, что природе человеческой присущи и добро, и зло.

Затем Ван Чун переходит к основной части данной главы, которая заключается в последовательной критике трудов Мэнцзы, Гаоцзы, Сюньцзы, Лу Цзя, Дун Чжуншу и Лю Цзычжэна. Саму критику он строит также по определенной схеме, причем схем таких можно выявить несколько: построение критики каждого философа, в частности (микросхема) и построение всей критической части главы в целом (макросхема). Также стоит отметить, что схемы построения критики в отношении каждого из философов весьма схожи, однако в них также наблюдаются определенные вариации.

Рассмотрим критическую часть подробнее и выявим такие схемы. Начнем с анализа микросхем и их вариаций.

Возьмем, к примеру, первую критику Ван Чуна, в которой он обращается к Мэнцзы. Вначале Ван Чун формулирует основной тезис Мэнцзы о доброте человеческой природе. Причем философ не просто формулирует эту мысль, но и весьма подробно объясняет ее. Покончив с истолкованием, Ван Чун переходит к критике. Однако важно отметить, что Ван Чун в критике Мэнцзы опирается, прежде всего, на примеры, которые сами призваны навести читателя на мысль о том, что точка зрения Мэнцзы относительно человеческой природы не совсем верна. Отойдя от примеров, которые должны уже были сообщить читателю немало, он вновь обращает внимание на неверность взглядов Мэнцзы, в этот раз относительно утверждения последнего о возможности определения характера человека по зрачкам. Но тут уже Ван Чун даже не приводит примеров из истории, а ссылается на опыт любого человека, который полнее может видеть, что даже у младенцев зрачки бывают и ясными, и мутными, чем указывает на несоответствие с рассуждениями Мэнцзы, согласно которым у всех младенцев зрачки должны быть ясными. После этого Ван Чун подводит итог, что слова Мэнцзы не соответствуют реальности. На этом, казалось бы, можно было уже переходить к критике следующего философа, однако Ван Чун, пытается показать, что хоть Мэнцзы и ошибался, но в словах его также есть доля истины. И если судить обо всем именно с точки зрения Мэнцзы, то эти идеи тоже имеют под собой основание.

Таким образом, можно выделит следующую схему критики Ван Чуна.

1. Выявление основного тезиса философа.
2. Разъяснение этого тезиса.
3. Последовательное подведение читателя к мысли о том, что точка зрения того или иного философа не совсем верна. (Обыкновенно заканчивается словами о том, что речи философа не соответствуют действительности).
4. Признание относительной верности взглядов оппонентов.

Имея на руках такую схему, попытаемся рассмотреть с помощью нее критику в адрес других философов.

Следующим в поле критики Ван Чуна попадает Гаоцзы, являвшийся современником Мэнцзы. Вначале мы также видим, что автор формулирует основную мысль Гаоцзы, указывая на отличие взглядов данного философа от предыдущего. Суждения Гаоцзы требуют более подробного истолкования, чем суждения Мэнцзы, поэтому тут первый и второй пункты схемы смешиваются – автор формулирует основную идею Гаоцзы, попутно разъясняя ее. В конечном счете, автор говорит, что Гаоцзы рассуждал о среднем человеке. Теперь Ван Чун переходит к третьей части своей схемы, пытаясь показать читателю, почему же точка зрения Гаоцзы неверна. И, опираясь на цитаты из Конфуция, указывает читателю на недостаток в рассуждениях Гаоцзы. Четвертый пункт схемы тут также отчетливо заметен: автор пытается показать, что хоть речи Гаоцзы и не соответствуют действительности, но в них также есть определенное основание.

В своих рассуждениях о Сюньцзы, чьи взгляды были противоположны взглядам Мэнцзы, Ван Чун также придерживается вышеупомянутой схемы: формулирует основную мысль философа – «природа человека зла, а доброта заключается в человеческой деятельности» [1, с. 314 – 322]. Также разъясняет ее, и путем различного рода примеров приводит читателя к мысли, что речи Сюньцзы также далеки от действительности, однако в его рассуждении о злой природе тоже есть определенное основание.

Можно было бы предположить, что и к оставшимся философам Ван Чун применяет подобную схему – так оно и есть, однако схема эта претерпевает определенного рода изменения. В чем же они заключаются? Это можно легко прояснить, попытавшись применить на них все ту же схему.

Говоря об идеях Лу Цзя, Ван Чун также пытается сформулировать основной тезис философа, и у него это вполне получается. По мнению автора, Лу Цзя говорил о том, что «ритуал и справедливость составляют человеческую природу, и что человек может изучать в себе полученную им судьбу и следовать ей». Однако сразу становится ясно, что Ван Чун вряд ли видит особый смысл в рассуждениях подобного рода: вместо того, чтобы путем ряда примеров или достаточно объемных рассуждений привести читателя к осознанию того, что философ неправ, автор весьма прямо и быстро приводит читателя к выводу, что Лу Цзя не говорит ни о доброте, ни о зле, ни об исправлении природы человеческой, а лишь о следовании своей природе и судьбе. Но тут Ван Чун задается весьма закономерным вопросом: в чем же состоит польза такого рода суждений? И судя по тому, что четвертый пункт схемы здесь отсутствует, автор прямо дает понять, что, в общем-то, пользы от такого рода суждений нет.

Претерпевает ли изменения микросхема рассуждений философа в дальнейшем?

В рассуждениях о Дун Чжуншу автор также формулирует тезис философа, но уже в основном посредством цитирования самого источника. Чжуншу говорил, что «великий закон Неба заключается в чередовании Инь и Ян; великий закон человека – в чередовании чувств и природы. Природа рождается из Ян, а чувства рождаются из Инь. Ци Инь низко, а Ци Ян гуманно. Те, кто говорит о доброй природе, видят лишь Ян; те, кто говорит о злой природе, – видят лишь Инь» [3, с. 314 – 322]. Но растолковывает эту идею весьма быстро, отчасти потому, что цитата вполне характеризует идею Чжуншу, а отчасти и потому, что философ не видит особой пользы от подобного рода рассуждений. Поэтому Ван Чун также отказывает ему в признании относительной верности его взглядов.

Последний, кого Ван Чун подвергает критике, – Лю Цзычжэн. Тут автор также начинает с цитирования и формулирует основной тезис, который, однако, приходится обстоятельно растолковать и подвергнуть критике, потому как мысль Цзычжэна «исходя из разумного основания, трудно понять» [1, с. 314 – 322], плюс ко всему пользы от такого рассуждений также Ван Чун не видит. Поэтому в обосновании точки зрения оппонента здесь также отказано.

Таким образом, рассмотрев подробно микросхему каждого суждения, можно перейти к рассмотрению макросхемы критической части главы. Для этой части Ван Чун берет шесть философов, разбивая их на группы по три человека. Порядок первой группы определен неслучайно (Мэнцзы – Гаоцзы – Сюньцзы). Гаоцзы находится в центре схемы, так как по мысли своей представляет нечто среднее между Мэнцзы и Сюньцзы: Если Мэнцзы говорил, что человек по природе добр, а Сюньцзы утверждал обратное, то Гаоцзы в принципе не говорит о том, каков человек по природе, но говорит о том, что поступки человека определяет привычка. Также надо заметить, что Ван Чун, хоть и критикует этих трех философов, но все же находит относительную верность их взглядов. Чего он не принимает – абсолютизацию, характерную для этих трех философов: Мэнцзы – ВСЕ люди по природе добры; Сюньцзы – ВСЕ люди по природе злы; Гаоцзы – ВСЕ люди являются средними людьми.

Со второй же группой философов (Лу Цзя – Дун Чжуншу – Лю Цзычжэн), состоящей также из трех человек, дело обстоит несколько иначе. В суждениях этих философов автор не видит в принципе никакого смысла, их мысли нельзя применить на практике, они в принципе бесполезны. Построение схемы критики этих трех философов основано не на оппозиции их взглядов, а, скорее, на том, насколько понятны их рассуждения. Если слова Лу Цзя и Чжуншу вполне понятны, хотя никакой видимой пользы не несут, то идеи Лю Цзычжэна не то, что на практике не применимы, но и, в принципе, трудно воспринимаемы.

За критической частью следует заключение, где Ван Чун приходит к выводу, что все рассмотренные им конфуцианские ученые, безусловно, являются великими людьми, однако в рассуждениях о чувствах и природе человека они, в конечном итоге, не приходят к правильному выводу. И «лишь ученики Конфуция Ши Шо и Гун Суньни, весьма близко подошли к тому, что является правильным» [3, с. 314 – 322]. Таким образом, можно сказать, что здесь в композиции используется прием кольца (просаподосиса): Ван Чун начинает и заканчивает свою критику мыслью о правильности взглядов учеников Конфуция. Он упрекает труды многих философов в том, что они хоть и изящно написаны, но истины в себе не несут. Ван Чун обосновывает также и свою точку зрения. Финалом же главы является подведение итога: «Поэтому я считаю, что Мэн Кэ говорил о доброте человеческой природы потому, что имел в виду тех, кто выше среднего человека. Сунь Цин говорил о зле человеческой природы потому, что имел в виду тех, кто ниже среднего человека. Ян Сюн говорил о смешанности в человеческой природе добра и зла потому, что имел в виду среднего человека. Если же привести эти положения в соответствие с канонами и Путем, то их можно использовать для обучения. Но в том, чтобы раскрыть до конца принципы человеческой природы, они еще недостаточны» [3, с. 314 – 322].

Теперь, поняв логику рассуждений мыслителя, можно перейти к ответу на вопрос: а в чем сам Ван Чун видит суть природы – син, и как она связана с волей – *чжи* и литературой – *вэнь*?

Во-первых, человеческая природа – син, по Ван Чуну, не является ни плохой, ни хорошей. Большинство людей представляют из себя так называемого «среднего человека», т.е. и добро, и зло в них распределяются примерно в равных пропорциях. Конечно, существуют исключения – так еще Конфуций говорил о том, что нельзя изменить только наивысшую мудрость и наибольшую глупость. То есть существуют исключения, когда действительно в человеке от рождения преобладает добро или зло, т.е. то, о чем говорили Мэнцзы и Сюньцзы соответственно. Однако это именно исключения. Большинство людей от рождения «нейтральны» по показателю добра и зла. А потому если сформировать у них привычку делать доброе – они станут добрыми, если сформировать привычку делать злое – станут злыми.

Во-вторых, эти рассуждения о природе человека имплицитно связаны с волей – чжи и литературой – *вэнь*. Точно так же в своем трактате в главах «О превосходстве и необычности», «Разъяснение [значимости] текстов [чжуцзы]», «В защиту творчества» и некоторых других Ван Чун выстраивает иерархию литераторов в зависимости от их таланта. А базисом создания подобной иерархии и выступает его идея о человеческой природе – *син*. То есть мера таланта от рождения также разная, и есть исключения – великие литераторы, которые изначально рождаются с природным талантом, но большинство людей таланта в себе содержат умеренное количество и только от обучения, направления их «воли», путем приобщения к канонической литературе, что важно, через призму критического восприятия данной литературы они могут развивать в себе риторические способности и свой талант к созданию произведений, и тогда они смогут, в конечном итоге, превзойти наиболее выдающихся литераторов, которые были талантливы от рождения, хотя и не будут обладать такой же «мастью» – тут Ван Чун проводит аналогию с животным миром и сравнивает литераторов с разными породами лошадей: так, «превосходные скакуны» – талантливые от рождения литераторы – уже обладают всем необходимым набором навыков, которыми их наградила природа. Однако если их не развивать, то и произведения будут получаться неблестящими. И наоборот, обычные литераторы, «лошади простой масти», могут взращивать свой талант и обогонять«превосходных скакунов», однако они не смогут сменить свою масть, так как соотношение таланта от природы у них просто другое.

Таким образом, можно увидеть, как синкретизм, характерный для эпохи древности в Китае, влияет не только на логичное продолжение в области философии, но и способствует дальнейшему развитию литературной мысли.

Библиографический список

1. Семененко И.И. *Ранняя конфуцианская проза: Луньюй. Мэнцзы.* Перевод с китайского и предисловие И.И. Семененко. Москва: Издательство восточной литературы, 2016.
2. Семененко И.И. *Мэнцзы в новом переводе с классическими комментариями Чжао Ци и Чжу Си*. Москва: Наука – Восточная литература, 2016.
3. Барабошкин К.Е. *Проблемы литературной теории в трактате Луньхэн («Весы суждений») Ван Чуна (I в. н.э.).* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2016.

References

1. Semenenko I.I. *Rannyaya konfucianskaya proza: Lun'yuj. M`enczy.* Perevod s kitajskogo i predislovie I.I. Semenenko. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 2016.
2. Semenenko I.I. *M`enczy v novom perevode s klassicheskimi kommentariyami Chzhao Ci i Chzhu Si*. Moskva: Nauka – Vostochnaya literatura, 2016.
3. Baraboshkin K.E. *Problemy literaturnoj teorii v traktate Lun'h`en («Vesy suzhdenij») Van Chuna (I v. n.`e.).* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 03.06.20

УДК 81-23 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00651

Magomedova P.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: p_magomedova@mail.ru*
Budaeva A.A., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: p_magomedova@mail.ru*

ON THE QUESTION OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF GUNAG/SIN IN THE LEZGIN AND RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS. The article deals with a problem of linguistic representation of a religious and cultural concept of "sin" in comparative aspect, based on the material of lexical, phraseological and paremiological units of the Lezgin and Russian linguistic cultures. The subject of the research is a fragment of the spiritual concept sphere (sin) of the Russian and Lezgin linguocultures. The study is performed in the cultural-linguistic aspect, the methods used are conceptual analysis of this linguocultural, cognitive-semantic analysis and interpretation of a fragment of ACM in structurally different languages. Phraseological units allow to conclude that in the consciousness of the Russian and Lezgin people *a sin* is understood as a moral and ethical category, characterizing and assessing the qualities of man and his actions.

Key words: **linguoculturology, Lezgin language, national picture of the world, language consciousness, concept, paremias, religious code of culture.**

П.А. Магомедова*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: p_magomedova@mail.ru*
А.А. Будаева, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: p_magomedova@mail.ru*

К ВОПРОСУ О РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОНЯТИЯ ГУНАГЬ/ГРЕХ В ЛЕЗГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

В статье рассматривается проблема языковой репрезентации религиозно-культурного концепта «грех» в сопоставительном аспекте, на материале лексических, фразеологических и паремиологических единиц лезгинской и русской лингвокультур. Предметом исследования является фрагмент духовной концептосферы (*грех*) русской и лезгинской лингвокультур. Исследование выполнено в аспекте лингвокультурологии, использованы методы концептуального анализа указанной лингвокультуремы, когнитивно-семантический анализ и интерпретация фрагмента ЯКМ в разноструктурных языках. Фразеологические единицы позволяют сделать вывод о том, что сознанием русского и лезгинского народа *грех* осмысливается как нравственно-этическая категория, характеризующая и оценивающая качества человека и его поступки.

Ключевые слова: **лингвокультурология, лезгинский язык, национальная картина мира, языковое сознание, концепт, паремии, религиозный код культуры.**

Получивший широкое распространение в лингвистике антропологический подход предполагает исследование языка в тесной взаимосвязи с человеком, его сознанием, духовно-нравственной сферой – сверхзначимой составляющей его внутреннего мира. Лингвокультурологический аспект изучения разноструктурных языков, каковыми являются лезгинский и русский языки, рассматривающий язык как культурный код нации, является на сегодняшний день одним из востребованных по актуальности и перспективности научных направлений в языкознании.

В рамках данной науки ставятся задачи изучения и описания взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета. Названные задачи также ставились в работах Д.С. Лихачева, В.Н. Телии, Е.М. Верещатина, В.Г. Костомарова, Ю.С. Степанова, Э. Сепира, В.А. Масловой и др. [1 – 13]

Понятие *гунагь/грех* относится к значимым категориям для современного человека, входит в его базовые духовные, культурные, этические ценности в рамках национальной идентичности. Именно поэтому разностороннее исследование указанной концептосферы представляется необходимой и научно оправданной задачей сопоставительной лингвистики.

В связи с этим встает закономерный вопрос о том, как организована эта важная категория духовного мира этноса. Учеными называется целый комплекс возможных единиц, моделирующих ментальное пространство этноса посредством моделей и категорий естественного языка. Особый приоритет имеют единицы, для которых по определению характерен комплексный, лингвоментальный и этнокультурный характер. К числу таких единиц отечественная традиция относит, прежде всего, концепты [12 и др.]. Каждый этнос во все времена имел свои

религиозные приоритеты, которые играли значительную роль в жизни общества и народа. Общеизвестно, что религия формирует нравственное и философское сознание народа, определяя национальную точку зрения на мир. Исследуемый концепт признается многими лингвистами как выразитель религиозного культурного кода; по мнению Л.Г. Пановой, «…слова типа «грех» рассматриваются как «носители» и «выразители» религиозных концептов» [11, с. 169]. Однако не только религиозный дискурс нас будет интересовать, понятие «грех» давно прошло десакрализацию, широко употребляется в нерелигиозных текстах, об этом свидетельствует многочисленный материал фразеологического и паремиологического фондов сопоставляемых языков, использование его в текстах художественной литературы, в публицистике и разговорной речи.

В культурном пространстве каждого народа формируются модели и правила поведения, осознаваемые как национально-этнические. Культурные концепты представлены концептами *честь, совесть, душа, грех, судьба* и др.

Понятие «грех» связано с представлениями о религиозно-нравственных законах, высших ориентирах, которые определяют поведение людей разных национальностей и составляют наиболее важную часть национальных ценностей картины мира.

В христианской культуре *«грех»* понимается как всякое отступление (помыслом, словом или делом) от заповедей Божьих. В мусульманском вероучении под этим понятием понимаются все действия, которые по тем или иным причинам являются запретными для людей, то есть от совершения грехов свободны только Пророки. И за совершение каждого греха человека ожидает наказание от Всевышнего.

В христианстве существуют такое понятие, как главные, или коренные грехи, также их принято называть семью смертными грехами: *лень* (уныние, апатия, безделье), *чревоугодие* (обжорство), *гнев* (месть, ярость), *алчность* (жадность, скупость), *зависть* (ревность), *высокомерие* (гордыня, гордость), *похоть* (сладострастие, блуд, распутство).

В исламе грехи подразделяются на две большие группы: нравственные грехи и грехи, совершаемые частями тела человека. К нравственным грехам относятся*: высокомерие, гордыня, тщеславие* (самолюбие), *лицемерие, зависть, коварство, жадность* (алчность, скупость). Ко второй группе относятся грехи, совершаемые глазами, ушами, языком, руками и др., например, грехи глаз (похотливый или презрительный взгляд человека), грехи языка (проклятие, обман, высмеивание, злорадство, упрек, пустословие). А также в исламе есть понятие «большие грехи», по данным исламских теологов, их 76. Перечислим некоторые из них: пропуск поста (в Рамадан) без причины, пропуск намаза без уважительной причины, занятие колдовством и магией, расточительство и др.

Этимологические данные говорят о том, что в основе понятия «грех» лежат четыре идеи:

1. Психофизическое состояние (идея жжения, горения). По мнению М. Фасмера, слово грех связано с глаголом *греть или гореть,* то есть жжение совести.
2. Отклонение от нужного (идея изогнутости, кривизны).
3. Идею заблуждения, ошибки.
4. Идею нечистоты, грязи.

Гунагь по семантической структуре включает компоненты, идущие от этих четырех идеей: горения/жжения; изогнутости/кривизны; ошибки/заблуждения; грязи/нечистоты.

К XXI веку концептуальная область понятия *«грех»* расширяется, включая в себя такие понятия, как проступок, преступление; состояние (чувство, ощущение) вины; порок, недостаток; беда, несчастье; распутство; человеческая слабость; недостаток, изъян в состоянии вещи, в работе механизма, устройства; что-то плохое, неправильное; обман; раздражение, досада; грусть, печаль; воровство; бедность/богатство; о ком-то некрасивом, физически непривлекательном.

Русские и лезгинские пословицы с понятием *«грех»* можно распределить на группы по тематике: «Воровство», «Прегрешение словом», «Богатство\бедность», «Нарушение религиозных предписаний, правил» и т.п.

1. Воровство. В русских пословицах и поговорках воровство осуждается, но подчеркивается его неизбежность, а в лезгинских – утверждается, что красть грешно *(Чуьнуьхун гунагь кар я*). У народов Кавказа принято упоминать и про наказание в исламе за воровство, то есть по религии вора за свое злодеяние ожидает отрубание руки (лишаются кисти правой руки, если нет ни единого сомнения в его причастности к воровству). В русских пословицах можно заметить тенденцию к оправданию греха *(Воровать – грех, но не всегда)*, а также ответственность за воровство лежит не только на воре, а может понести и потерпевший *(Плохо не клади – вора в грех не вводи).* Лезгинские паремии осмысленно утверждают, что любое воровство – грех и должно быть наказуемо *Цегьрен кьилел ц1ай жеда*.

2. Прегрешение словом. В русских и лезгинских пословицах и поговорках можно проследить такую мысль, что ложь является грехом *(Врать грешно),* в лезгинском языке *Таб авуна жуваз гунагь къачумир*. Но в русском языке есть выражение (*Ложь во благо, во спасение)*, а в лезгинском – всякая неправда – грех: *Масадакай рахадайди туш.* В исламском вероучении есть правило: сплетни и хула, злословие является признанным грехом, отсюда и выражения типа *Жуван вилерал такунмаз.* – «Грешно верить тому, чего сам не видел» *Фитнекарвал авун.* – «Сплетничать нельзя, грех»; *Таб винел акъатда* – «Ложь (грех) выявится».

3. Богатство/бедность – эта тема широко и противоречиво представлена в русских пословицах и поговорках. Бедность считается большим грехом, а также в русских пословицах «бедность» рассматривается не как грех сам по себе, но как почва для греха *(Бедность не грех, но до греха доводит).* Наряду с бедностью и богатство называют грехом (*Денег много – великий грех, денег мало – грешней того)*. Здесь указывают на то, что богатство добыто неправедным путем, поэтому и считается грехом. А вот в лезгинских пословицах и поговорках указывают на то, что предпочтительно жить бедно, но праведно. Если рассмотреть с религиозной стороны, то здесь тоже подчеркивается, что Бог любит бедных, что на том свете им достанется лучшее: лезг. *Ин дуньяда такур эквер, муькуь дуньяда аквада*.

В русских и лезгинских паремиях упоминается и о наказании за совершенный грех, чаще всего этим наказанием является чувство вины, состояние внутреннего дискомфорта. Также в исследуемых языках идея расплаты за грехи связана со смертью: рус. *Не бойся смерти, бойся грехов;* лезг. *Ахьтин гунагь къачудалди, кьиникь хъсан я.*

Гунагьар къачуз регьят я. – «Грешить легко – трудно каяться».

В целом сегодня можно говорить о сосуществовании в национальном сознании двух пластов понимания греха – религиозного и обыденного.

Как показал проведенный анализ, как в русских, так и в лезгинских пословицах и поговорках мы можем говорить о том, что религиозная направленность в понимании греха как преступления против воли Бога выступает в качестве устойчивой черты в языковом сознании, особенно у народов Кавказа. Это связано с определенной активизацией религиозной составляющей концептуального содержания греха, с очевидным возрастанием роли мусульманского мировоззрения на территории Кавказа.

В сознании носителей русского языка, прежде всего тех, которые ориентированы на православные ценности, наблюдается сохранение традиционной для русской культуры негативной оценочности греха, продолжают быть актуальны религиозные составляющие концепта, связанные с идеей искупления, раскаяния, покаяния и возмездия за грехи.

Исследуемый языковой материал подтверждает справедливость замечания В.Г. Гака о том, что грех как действие проявляется в нарушениях трех видов: по отношению к Богу*:* рус. *согрешить Богу, согрешить перед Богом;* лезг. *Аллагьдин вилик гунагь къачумир);* к социуму/человеку: рус. *наделать греха, каинов грех, грешить на кого-то;* лезг. *масадак жуван гунагьар кутамир;* к самому себе*:* рус. *хватить греха на душу;* лезг. *жуваз гунагь къачун.* [3, с. 94]. *Грех против Бога* считается нарушением его законов, заповедей; *грешение против социума* подразумевает нарушение этических и моральных правил; *грешение против себя* – это нарушение личных нравственных принципов.

Нельзя не согласиться с тем, что «понимание «греха» и его категорий в русской национальной картине мира во многом опирается на православную традицию, однако в то же время и переосмысливает ее. Тенденция десакрализации концепта особенно отчетливо просвечивается в текстах современной литературы. Активнее этот процесс происходит в устойчивых сочетаниях, что обусловлено их спецификой» [9, с. 167].

Фразеологические единицы позволяют сделать вывод о том, что сознанием русского и лезгинского народа *грех* осмысливается как нравственно-этическая категория, характеризующая и оценивающая качества человека и его поступки.

Разнообразие лексических и фразеологических средств, используемых для репрезентации концепта *гунагь/грех*, указывает на общую значимость концепта для лезгинской и русской лингвокультур.

Фразеологические единицы русского и лезгинского языков свидетельствуют о том, что грех осмысливается людьми как неоднородное и многоаспектное понятие. Произведенный анализ ФЕ позволяет установить, что данное понятие обозначает и нравственно-этическую категорию, и факты (явления, события) не связанные с моралью и этикой. Как этическая категория, понятие *грех* соотносимо с понятиями *зло, вина, стыд, обман, душа, воля, нарушение, закон.* Грех характеризует и оценивает свойства и качества человека, а также его действия и поведение. Грех как действие проявляется в нарушениях трех видов: по отношению к Богу, к другому человеку и к себе самому. ФЕ показывают, что грех и грешение оцениваются людьми (в данном случае лезгинским и русским народами) как негативное явление, влекущее за собой отрицательные последствия.

Согласно фразеологическим данным, *грех* осмысливается в сознании русского человека как некое живое существо: *грех попутал; грех понес <куда- то>, <кого-то>; дурен / страшен, как грех, грех его знает.* В.М. Мокиенко, исследующий происхождение русских фразеологических оборотов, считает, что данные единицы отразили и сохранили мифологические представления русского народа [10, с. 181]. В этих ФЕ образно и ассоциативно *грех* связывается с чертом/бесом, который пугал людей внешним видом, мог похищать людей и каким-то образом воздействовать на них (Ср.: *черт понес, бес попутал, страшный, как черт, черт его знает).* В языковом сознании лезгинского этноса нет подобного осмысления. Наоборот, *грех* представляется как неживая негативная субстанция, которой не свойственны признаки живых существ: к примеру, в лезгинском нельзя сказать *Гунагьри закай тапарарна.* – «Грехи попутали/обманули меня; *Гунагьри зун рекьелай алудна.* – «Грех свел с верного пути, спутал». Актуализируется здесь компонент «вина, ошибка, проступок», но с маркером «пассивности», что

препятствует, на наш взгляд, возможности приписывания субстанции некоторых качеств живых существ, как мы видели в русской картине мировосприятия. Однако мы находим в лезгинском языке нередкое употребление типа *сатана/шайтан/иблис обманул/попутал/сбил с праведного пути*.

Фразеологические единицы позволяют сделать вывод о том, что сознанием русского и лезгинского народов *грех* осмысливается как нравственно-этическая категория, характеризующая и оценивающая качества человека и его поступки.

Библиографический список

1. Васильев П.П. Грех. *Христианство: энциклопедический словарь*: в 2 т. Москва, 1993; Т. 1.
2. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание*. Перевод с английского. Москва, 1997.
3. Гак В.Г. Актантная структура грехов и добродетелей. *Логический анализ языка. Языки этики*. Москва, 2000.
4. Гюльмагомедов А.Г. *Фразеологический словарь лезгинского языка*. Махачкала, 1975.
5. Гюльмагомедов А.Г. *Словарь лезгинского языка*. Махачкала, 2005.
6. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Москва, 2006.
7. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва, 1994; Т. 1.
8. Иванов М.С. Грех. *Православная энциклопедия*. Москва, 2000; Т. 12.
9. Клочан А.Н. Анализ концепта «грех» в русской языковой картине мира на материале художественной литературы. *Международный журнал социальных и гуманитарных наук*. 2016; Т. 6, № 1: 160 – 167.
10. Мокиенко В.М. *Образы русской речи*. Санкт-Петербург, 1986.
11. Панова Л.Г. Грех как религиозный концепт (на примере слова «грех» и итальянского «peccato»). *Логический анализ языка: Языки этики*. Москва, 2000: 167 – 177.
12. Сайгин В.В. Концепт «грех» в свете антиномии религиозного и светского содержания ключевых концептов русской культуры. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2014.
13. Семухина Е.А. Концепт «грех» в национальных языковых картинах мира. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов, 2008.

References

1. Vasil'ev P.P. Greh. *Hristianstvo: `enciklopedicheskij slovar'*: v 2 t. Moskva, 1993; T. 1.
2. Vezhbickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 1997.
3. Gak V.G. Aktantnaya struktura grehov i dobrodetelej. *Logicheskij analiz yazyka. Yazyki `etiki*. Moskva, 2000.
4. Gyul'magomedov A.G. *Frazeologicheskij slovar' lezginskogo yazyka*. Mahachkala, 1975.
5. Gyul'magomedov A.G. *Slovar' lezginskogo yazyka*. Mahachkala, 2005.
6. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda*. Moskva, 2006.
7. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1994; T. 1.
8. Ivanov M.S. Greh. *Pravoslavnaya `enciklopediya*. Moskva, 2000; T. 12.
9. Klochan A.N. Analiz koncepta «greh» v russkoj yazykovoj kartine mira na materiale hudozhestvennoj literatury. *Mezhdunarodnyj zhurnal social'nyh i gumanitarnyh nauk*. 2016; T. 6, № 1: 160 – 167.
10. Mokienko V.M. *Obrazy russkoj rechi*. Sankt-Peterburg, 1986.
11. Panova L.G. Greh kak religioznyj koncept (na primere slova «greh» i ital'yanskogo «peccato»). *Logicheskij analiz yazyka: Yazyki `etiki*. Moskva, 2000: 167 – 177.
12. Sajgin V.V. Koncept «greh» v svete antinomii religioznogo i svetskogo soderzhaniya klyuchevyh konceptov russkoj kul'tury. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014.
13. Semuhina E.A. Koncept «greh» v nacional'nyh yazykovyh kartinah mira. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2008.

Статья поступила в редакцию 04.06.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00652

***Sadovnikova I.I.**, Cand. of Sciences (Philology), minor researcher, Institute for Humanitarian Studies and Problems of Small Peoples of the North, Siberian Branch Russian Academy of Sciences (Yakutsk, Russia), E-mail: Sadovnikova79@mail.ru*

SUFFIXAL WORD-FORMATION "WEAPONS OF ACTION" IN THE EVEN LANGUAGE. The problem of word formation in the Even linguistics remains relevant. The relevance of this article is determined by the fact that it explores the latest derived units of the Even language, taking into account the old and the formation of new trends in the word-formation system. The article analyzes the suffix word formation of the instrument of action in the Even language, which has not yet been subjected to monographic studies. Word formation is one of the most important sources of both replenishing the vocabulary of a language and the formation of new words. The study of the word-formation aspect of the Even vocabulary makes it possible to more thoroughly study its semantics, since each morpheme bears a certain semantic load, thereby forming the semantics of the whole word. In the course of the study, the researcher considers certain suffixes participating in the word formation of these words. The study of this problem has important theoretical and practical significance, contributing to the solution of some issues of word formation, as well as a number of problems in the theory of vocabulary of the Even language.

Key words: **Even language, tools, suffixation, word formation.**

***И.И. Садовникова,** канд. филол. наук, мл. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук, г. Якутск, E-mail: Sadovnikova79@mail.ru*

СУФФИКСАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ «ОРУДИЯ ДЕЙСТВИЯ» В ЭВЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

Проблема словообразования в эвенском языкознании остается актуальной. Актуальность данной статьи определяется тем, что в ней исследуются новейшие производные единицы эвенского языка с учетом прежних и становление новых тенденций в словообразовательной системе. В статье анализируются суффиксальное словообразование орудия действия в эвенском языке, которое до сих пор не подвергалось монографическим исследованиям. Словообразование является одним из важнейших источников как пополнения словарного запаса языка, так и образования новых слов. Исследование словообразовательного аспекта эвенской лексики дает возможность более тщательного изучения ее семантики, так как каждая морфема несет на себе определенную смысловую нагрузку, формируя тем самым семантику всего слова. В ходе исследования рассмотрим те или иные суффиксы, участвующие в словообразовании данных слов. Изучение этой проблемы имеет важное теоретическое и практическое значение, способствуя решению некоторых вопросов словообразования, а также ряда проблем теории лексики эвенского языка.

Ключевые слова: **эвенский язык, орудия действия, суффиксация, словообразование.**

Суффиксальное словообразование орудия действий в эвенском языке имеет ряд свойств, интересных для рассмотрения. Словообразование, являясь одним из способов пополнения словарного состава языка, всегда остается актуальной проблемой.

В качестве материала исследования нами были использованы данные первых, наиболее систематизированных словарей эвенского языка того периода, где учтены материалы предшествующих изданий, эвенско-русские и русско-эвенские словари для школ Севера. «Краткий эвенско-русский словарь» [1], «Русско-эвенский словарь для эвенской начальной школы» [2], словарь приложение к работе «Березовский говор эвенского языка» [3], «Эвенско-русский словарь» [4, 5] и др. Особенности словообразования всегда привлекали исследователей эвенского языка [6 – 9].

Описание морфемного состава и словообразовательных суффиксов эвенского языка содержится в «Очерке грамматики эвенского (ламутского) языка». Часть 1. Фонетика и морфология, в фундаментальном труде В.И. Цинциус [10]. Так, в морфемной структуре слов автор выделяет корень, суффикс (один или несколько) и окончание. В результате морфемного анализа В.И. Цинциус выделяет для имени существительного большое количество продуктивных суффиксов, которые продолжают функционировать в языке в качестве самостоятельных лексических единиц. Особое значение работы В.И. Цинциус заключается в том, что впервые на материале эвенского языка дано описание простых базовых словообразовательных суффиксов, выявлены их структурные особенности, рассмотрены пути возникновения и развития суффиксальных элементов, определены основные тенденции в развитии суффиксальной системы именного словообразования эвенского языка.

Проблема словообразования разрабатывалась также на материале тунгусо-маньчжурских языков. Данной теме посвящена монография Б.В. Болдырева «Словообразование имен существительных в тунгусо-маньчжурских языках в сравнительно-историческом освещении», которая представляет собой исследование словообразования закономерностей развития и функционирования системы именного словообразования в тунгусо-маньчжурских языках.

Словарный состав любого языка пополняется путем использования внутренних возможностей, путем присоединения к корню (или основе) различных словообразовательных и словоизменительных формантов, называемых суффиксами.

Эвенский язык чрезвычайно богат формальными элементами – суффиксами. Каждый суффикс несет специальную функцию как часть слова, но самостоятельно не употребляется. В слове суффиксы следуют один за другим в определенном порядке. Сначала за корнем следуют словообразовательные суффиксы; за ними в именах могут идти показатели субъективной оценки (увеличительные, уменьшительные, ласкательные и т.п.) или показатели особых форм логико-грамматических отношений, далее следуют показатели множественного числа, падежа и принадлежности (притяжения). В глаголах, вслед за суффиксами словообразовательными, идут показатели времени или наклонения и лица [10].

Таким образом, слово может включать в себя по нескольку суффиксов разнообразного значения, так, например, *гургэвчилдывун* – “орудие труда” расчленяем на 3 части – морфем: *гургэ-вчи-лдывун*, а именно: *гургэ* – корень слова, отдельное самостоятельное слово со значением “работа”; *-вчи-* – суффикс отыменных глаголов; *-лдывун-* – суффикс от глагольных основ образуются существительные со значением орудия предмета, с помощью которого совершается данное действие. Эвенский глагол не менее богат возможностями морфологического усложнения слова, так, в форме *кэрдэвкэччоттэн* – “он мять кожу кожемялкой заставляет” – 5 морфем: *кэрдэ-вкэч-чот-тэ-н*; *кэрдэ* – корень слова, имя существительное “кожемялка с зубцами”; *-вкэч-* – суффикс побудительного залога – “заставить кого-либо, мять кожу кожемялкой”; *-чот-* – фонетический вариант суффикса обычного вида; *кэрдэвкэч-чот* – “обычно заставлять мять кожу кожемялкой”; *-тэ-* суффикс отыменных глаголов со значением действия с помощью данного предмета, *кэрдэвкэччоттэ* – “заставляют мять кожу кожемялкой”; -н- суффикс 3-го лица единственного числа – *кэрдэвкэччоттэн* – “он мять кожу кожемялкой заставляет”.

Такое прозрачное соединение отдельных частей слова, как это показано выше, в эвенском языке не всегда имеет место. Чтобы иметь возможность пользоваться таким обширным арсеналом морфологических средств языка, необходимо, прежде всего, эти средства учесть [10].

В составе производных названий орудия действия от производящей основы можно выделить отглагольные и отыменные образования. Отглагольные деривaты образуются преимущественно от переходных глаголов с суффиксом *-лдывун,* от глагольных основ образуются существительные со значением орудия предмета, с помощью которого совершается данное действие, например: *мэкил-дывун* – “крюк для вытаскивания мяса или рыбы из котла”, от основы слова *мэкун* – “крючок для вытаскивания мяса из котла”; *ма-лдывун* – “оружие”, от основы слова *малан* – “хороший охотник”; *гургэвчи-лдывун* – “орудие труда”, от основы слова *гургэвчидэй* – “работать”, “трудиться”; *ивэ-лдывун* – “топор”, “колун”, от основы слова *ивэдэй* – “щепать”, “расщеплять”, “колоть дрова*”; илбэчи-лдывун* – “кнут”, “хлыст”, “бич”, “плетка”, “прут”, от основы слова *илбэттэй* – “гнать”, “перегонять с места на место”; *кӊкэлдывун* – “колотушка для выбивания пыли”, от основы слова *кӊкэдэй* – “стучать”, “бить”, “ударять”, “колотить по полым деревянным предметам”, *улэ-лдывун* – “железная лопата”, от основы слова *улдэй* – “копать”, “вскапывать”, “рыть”; *хуса-лдывун* – “ножницы”, “инструмент”, “приспособление для стрижки”, от основы слова *хустай* – “стричь”, “подстригать” и т.д.

Непродуктивным, устарелым является суффикс *-вун*/*-ун* с тем же значением, что и вышеперечисленные суффиксы, например: *ду-вун* – “инструмент для долбления льда (пешня, лом)”, от основы слова *дугдай* – “долбить”, “прорубать лед”; *каӊтара-вун* – “черкан (деревянная ловушка на мелких зверей)”, от основы слова *каӊтаравдай* – “подтянуть”, “натянуть”, “сделать туже”; *кӧблэвун* – “скобель”, “рубанок”, от основы слова *кӧбэлэндэй* – “дребезжать”; *ку-вун* – “кривой нож для строгания”, “скобель”, от основы слова *кувундэй* – “строгать”; *нюли-вун* – “скребок для снятия шерсти со шкуры”, от основы слова *нюлдэй* – “скоблить”, “скрести”, “выделывать шкуру”; *пэктэрэ-вун* – “ружье”, от основы слова *пэктэрэндэй* – “стрелять”; *талди-вун* – “палка для сгребания угля”, от основы слова *тандай* – “тянуть”; *тини-вун* “доска, используемая при шитье и кройке”, от основы слова *тинидэй* – “сдавить”; *ули-вун* – “весло” от основы слова *улидай* – “грести”; *эр-ун* – “лопата”, от основы слова *эрдэй* – “разгребать снег”; *хуку-вун* – “черпак”, “ковш”, от основы слова *хукудай* – “черпак”, “вычерпывать”, “выгребать” и т.д.

С суффиксом -мӈа/ -мӈэ от глагольных основ образуются существительные, обозначающие деятеля по основному роду занятий. Этот факт можно объяснить тем, что, выполняя свои обязанности в рамках той или иной профессии, человек выполняет какие-либо действия, их названия ложатся в основу слов-наименований, например: *агна-мӈа* – “точильщик”, от основы слова *агнадай* – “точить на бруске”, “на точиле*”; тавачи-мӈа* – “кузнец” от основы слова *таваттай* – “ковать”; *пэктэру-мӈэ* – “стрелок”, от основы слова *пэктэрудэй* – “стрелять”; *улимӈа* – “гребец” от основы слова *улидай* – “грести веслом”; *хуна-мӈа* – “пильщик” от основы слова *хунадай* – “пилить” и т.д.;

-ннӈа/ *-ннӈэ* – группа производных названий, с данным суффиксом образуются существительные со значением предметов, временно употребляемых в связи с данным действием, например: *гира-ннӈа* – “выкройка”, от основы слова *гирдай* – “кроить”; *дява-ннӈа* – “тиски”, “зажим”, от основы слова *дявдай* – “держать”, “стиснуть”; *тумэ-ннӈэ* – “моток” (об аркане), от основы слова *тумдэй* – “мотать”, “наматывать”, “собирать петлями аркан”, “веревку” и т.д.;

-ка/ *-кэ* указывает на значение предметов, обычно употребляемых при данном действии, например: *бэдэ-кэ* – “большой нож”, от основы слова *бэдэкдэй* – “резать большим ножом”; *оча-ка* – “рогатка”, от основы слова *очакададай* – “стрелять из рогатки”; *хал-ка* – “молот”, “молоток”, от основы слова *халкададай* – “бить молотом” и т.д.

Рассмотренные выше примеры по своему происхождению являются исконно эвенскими словами.

В группе отыменных существительных по основным значениям, которые принимают именные основы при помощи тех или иных суффиксов, могут быть выделены следующие категории, например: оттенок уменьшительности у существительных могут придавать суффиксы *-кан*/*-кэн*, например: *кэрдэе-кэн* – “кожемялочка”, от основы слова *кэрдэ* – “кожемялка”; *нөкие-кэн* – “маленькая стрела”, от основы слова *нөки* – “стрела”; *типкире-кэн* – “маленький деревянный гвоздик”, от основы слова *типкир* – “гвоздь деревянный”, “кол для опоры”; *мэрэӈтэе-кэн* – “маленькие лыжи” от основы слова *мэрэӈтэ* – “лыжи”; *хиркая-кан* – “ножичек” от основы слова *хиркан* – “нож”; *хуйкуне-кэн* – “вилочка деревянная”, от основы слова *хуйкун* – “вилка деревянная” и т.д.

При помощи суффикса *-мкар*/*-мкэр* образуется увеличительная форма имени, например: *бэркэ-мкэр* – “большой самострел”, от основы слова *бэркэн* – “самострел”; *гида-мкар* – “большое копье”, от основы слова *гид* – “копье”; *өткэ-мкэр* – “большая сабля”, от основы слова *өткэн* – “сабля”; *тупичэ-мкэр* – “большой топор, топорище”, от основы слова *тупичэ* – “топор для дробления костей”; *чөчу-мкэр* – “большой скребок”, от основы слова *чөчун* – “скребок круглый, зубчатый (для соскабливания мездры при обработке шкуры)”; *чэӈэчэмкэр* – “большая удочка”, от основы слова *чэӈэч* – “удочка для ловли рыбы”, “рыболовный крючок” и т.д.

С суффиксом *-мия*/ *-мие* образуется пренебрежительная форма имени, содержащая в своем значении сему “старый, негодный к употреблению предмет”, например: *мавут-мия* – “старый, изношенный аркан”, от основы слова *мавут* – “аркан для ловли оленей”; *кэлрэ-мие* – “старое, заброшенное лезвие ножа”, от основы слова *кэлрэ* – “лезвие ножа”; *тавучиӈка-мия* – “старые, заброшенные кузнечные инструменты”, от основы слова *тавучиӈка* – “кузнечные инструменты”; *хулда-мия* – “старые, заброшенные лыжи из тополя”, от основы слова *хулда* – “лыжи из тополя” и т.д.

В числе непроизводных основ в эвенском языке имеются глагольные основы, совпадающие с именными или наречными основами. Среди подобных основ имеют место основы – названия различных орудий или предметов и действий, связанных с данными предметами с присоединяющими суффиксами *-дай*/*-дэй*, *-тай*/*-тэй*, например: *ан* – “ловушка на зайцев”, *ан-дай* – “поймать ловушкой”; *ө* – “скребок для выделки кожи”, *ө-дэй* – “скрести кожу скребком”; *көчай* – “скребок для выделки шкуры”, *кочай-дай* – “скрести скребком”; *бэркэн* – “самострел”, *бэркэн-дэй* – “насторожить”, “поставить самострел”; *гид* – “копье”, *гидла-дай* – “метнуть, вонзить копье”; *ивэӈкэ* – “топор для колки дров”, *ивэ-дэй* – “колоть дрова”; *кӊкэлдывун* – “колотушка для выбивания пыли”, *кӊкэ-дэй* – “стучать”, “бить”, “ударять”, “выбивать пыль”; *кэрдэ* – “кожемялка с зубцами для выделки шкур”, *кэрдэ-дэй* – “мять кожу кожемялкой”; *чөчун* – “скребок круглый, зубчатый”, *чөтлэ-дэй* – “соскабливать мездру со шкуры”; *адал* – “сеть”, *адал-дай* – “поставить сеть”; *наӈ* – “пасть”, “ловушка”, *наӈ-дай* – “поймать в пасть”; *хурка* – “петля”, “ловушка”, *хурка-дай* – “поймать в петлю”; *чэӈэч* – “удочка”, *чэӈэт-тэй* – “удить” и т.д.

Группа отыменных глаголов весьма разнообразна по тем значениям, какие придают именным основам те или иные глаголообразующие суффиксы.

Суффикс *-да*/*-дэ, -та*/*-тэ* путем присоединения к именным основам дает значение, указывающее на действие с помощью данного предмета, приведения предмета в движение, использования предмета для действия, например: *аркипда-дай* – “действовать метелкой”, то есть “размахиваться метелкой” от основы слова *аркипи* – “метелка”, “опахало от комаров”; *гисун-да-дай* – “действовать колотушкой”, то есть “ударять колотушкой”, от основы слова *гисун* – “колотуш-

ка шаманского бубна"; *доклам-да-дай* – "действовать сачком", то есть "ловить сачком", от основы слова *докламда* – "сачок для ловли бабочек"; *иӈэт-дэ-дэй* – "действовать стрелой из лука", то есть "выпускать стрелы из лука", от основы слова *иӈэт* – "стрела лука"; *мавут-да-дай* – "действовать арканом", то есть "ловить арканом", от основы слова *мавут* – "аркан для ловли оленей"; *нинками-да-дай* – "действовать посохом", то есть "отталкиваться посохом", от основы слова *нинками* – "мужской посох"; *хиливун-дэ-дэй* – "действовать прутьями", то есть "насаживать на прутья", от основы слова *хиливун* – "прутья для насадки рыбы с целью копчения"; *чорами-да-дай* – "действовать тростью", то есть "ходить, опираясь на трость", "на посох", от основы слова *чорами* "трость", "посох" и т.д.

Суффиксы *-р, -ра/-рэ* и *-ла/-лэ* присоединяются к именным основам и дают значение пользования данным предметом при совершении действия, например, *гид-ла-дай* – "колоть копьем", от основы слова *гид* – "копье"; *аир-да-дай* – "колоть гарпуном", от основы слова *аир* – "гарпун носок (на морского зверя"; *мулэӈкы-дэ-дэй* – "рубить топором", от основы слова *мулэӈкы* – "топор для рубки мяса"; *эрун-дэ-дэй* – "разгребать лопатой", от основы слова *эрун* – "лопата деревянная для разгребания снега"; *тибак-да-дай* – "выдалбливать теслом", от основы слова *тибак* – "тесло (вогнутый инструмент с острым железным концом, посаженным на деревянную рукоятку, для выдалбливания лодок, корыт)"; *нюливун-да-дай* – "снимать скребком", от основы слова *нюливун* – "скребок для снятия шерсти со шкуры" и т.д.

Образованная при помощи суффиксов *-лач/-лэч (-лат/-лэт), -нач/-нэч (-нат/-нэт)* лексема приобретает значени, временного обладания данным предметом или пользования чем-либо в качестве чего-нибудь, например: *дувуӈка-лат-тай* – "иметь лом", от основы слова *дувуӈка* – "инструмент для дробления льда (лом)"; *пэктэрэв-лэт-тэй* – "иметь ружье", от основы слова *пэктэрэвун* – "ружье"; *туркилаттай* – "иметь сани", от основы слова *турки* – "сани"; *хилгун-лат-тай* – "иметь сверло", от основы слова *хилгун* – "сверло", "шило"; *хилтэс-лэт-тэй* – "иметь огниво", от основы слова *хилтэс* – "трут", "кремень", "огниво"; *хиркан-лат-тай* "иметь нож", от основы слова *хиркан* – "нож" и т.д.

Многообразие способов морфологического словообразования во многом определяет богатство номинативных возможностей эвенского языка. Исследование при помощи вышеописанных методов позволили выявить словообразовательную возможность суффиксов. Таким образом, в эвенском языке отмечается большое количество суффиксов, с помощью которых образованы орудия действия. На примерах была сделана попытка доказать, как словообразовательная структура слова воплощает в себе тот аспект языкового сознания, который отражает национально-культурную специфику эвенского народа. Основываясь на анализе языкового материала, отметим, что в эвенском языке орудия действия образуются с помощью различных словообразовательных суффиксов, однако не все они обладают одинаковой продуктивностью.

Библиографический список

1. Левин В.И. *Краткий эвенско-русский словарь*. Ленинград: Учпедгиз, 1936.
2. Ришес Л.Д. *Русско-эвенский словарь для эвенской начальной школы*. Ленинград: Учпедгиз, 1950.
3. Роббек В.А. *Языки эвенов Березовки*. Ленинград: Наука, 1989.
4. Роббек В.А., Роббек М.Е. *Эвенско-русский словарь*. Новосибирск: Наука, 2005.
5. Дуткин Х.И. Эвенско-русский словарь. *Аллаиховский говор эвенов Якутии*. Санкт-Петербург: Наука, 1995.
6. Роббек В.А. *Грамматические категории эвенского глагола в функционально-семантическом аспекте*. Новосибирск: Наука, 2007.
7. Роббек В.А. О некоторых закономерностях сочетания суффиксов в одной глагольной основе эвенского языка. *Вопросы языка и фольклора народностей Севера*. Якутск, 1980: 42 – 52.
8. Болдырев Б.В. *Словообразование имен существительных в тунгусо-маньчжурских языках в сравнительно-историческом освещении*. Новосибирск: Наука, 1987.
9. Нестерова Е.В. *Образные слова эвенского языка*. Новосибирск: Наука, 2010.
10. Цинциус В.И. *Очерк грамматики эвенского (ламутского) языка*. Ленинград: Учпедгиз, 1947.

References

1. Levin V.I. *Kratkij `evensko-russkij slovar'*. Leningrad: Uchpedgiz, 1936.
2. Rishes L.D. *Russko-`evenskij slovar' dlya `evenskoj nachal'noj shkoly*. Leningrad: Uchpedgiz, 1950.
3. Robbek V.A. *Yazyki `evenov Berezovki*. Leningrad: Nauka, 1989.
4. Robbek V.A., Robbek M.E. *`Evensko-russkij slovar'*. Novosibirsk: Nauka, 2005.
5. Dutkin H.I. `Evensko-russkij slovar'. *Allaihovskij govor `evenov Yakutii*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1995.
6. Robbek V.A. *Grammaticheskie kategorii `evenskogo glagola v funkcional'no-semanticheskom aspekte*. Novosibirsk: Nauka, 2007.
7. Robbek V.A. O nekotoryh zakonomernostyah sochetaniya suffiksov v odnoj glagol'noj osnove `evenskogo yazyka. *Voprosy yazyka i fol'klora narodnostej Severa*. Yakutsk, 1980: 42 – 52.
8. Boldyrev B.V. *Slovoobrazovanie imen suschestvitel'nyh v tunguso-man'chzhurskih yazykah v sravnitel'no-istoricheskom osveschenii*. Novosibirsk: Nauka, 1987.
9. Nesterova E.V. *Obraznye slova `evenskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2010.
10. Cincius V.I. *Ocherk grammatiki `evenskogo (lamutskogo) yazyka*. Leningrad: Uchpedgiz, 1947.

Статья поступила в редакцию 08.06.20

УДК 821.161.1, 910.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00653

Alekseev P.V., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: pavel.alekseev.gasu@gmail.com*
Alekseeva A.A., *Secretary at Center for Science and Innovation Development, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: asel.grant@mail.ru*
Braeckman F., *student, Ghent University (Ghent, Belgium), E-mail: florence.braeckman@ugent.be*

"TARTARS" AND "KALMUKS" IN PRINCE SAN DONATO'S SIBERIAN TRAVELOGUE. The article discusses descriptions of the indigenous peoples of the southern Altai found in the Siberian travelogue "After wild sheep in the Altai and Mongolia" (1900) by Elim Demidov, Prince of San Donato. The purpose of the trip was to hunt argali (*Ovis ammon*) as part of the European tradition of "big game hunting", in which every traveller wanted to distinguish himself. However, the attention to everyday life, culture and history of the southern Altai makes this travelogue one of the most important documents to understand the origins of the orientalist image of Altai. In the context of European Orientalism, the images of "local savages" in Demidov's descriptions are constructed on the basis of stereotypical characteristics typical of most descriptions of travel to the east: they are naive as children and cruel as savages. Thus, Altai is described as a typologically eastern space inhabited by eastern population at the lowest stage of development.

Key words: **San-Donato, Elim Demidov, Altai, Orientalism, Terra Incognita, travelogue.**

П.В. Алексеев*, д-р филол. наук, доц., зав. каф. русского языка и литературы Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: pavel.alekseev.gasu@gmail.com*
А.А. Алексеева*, секр., Центр науки и инноваций Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: asel.grant@mail.ru*
Ф. Брекман*, студентка, Гентский университет, г. Гент, E-mail: florence.braeckman@ugent.be*

«ТАТАРЫ» И «КАЛМЫКИ» В СИБИРСКОМ ТРАВЕЛОГЕ КНЯЗЯ САН-ДОНАТО

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Алтай в рамках научного проекта № 18-412-040004.

В статье рассматриваются описания коренных народов Южного Алтая, обнаруживаемые в сибирском травелоге Елима Демидова, князя Сан-Донато «За диким бараном на Алтай и в Монголию» (1900). Целью путешествия была охота на архара (Ovis ammon) как часть европейской традиции «big game hunting», в которой каждый путешественник хотел отличиться. Однако внимание к повседневной жизни, культуре и истории Южного Алтая делает этот тра-

велог одним из самых важных документов, позволяющих понять истоки ориенталистского образа Алтая. В контексте европейского ориентализма образы «местных дикарей» в описаниях Демидова конструируются на основе стереотипных характеристик, свойственных большинству описаний путешествий на Восток: они наивны, как дети и жестоки, как дикари. Таким образом, Алтай описывается как типологически восточное пространство, населенное восточным населением, находящимся на самой низкой ступени развития.

Ключевые слова: **Сан-Донато, Елим Демидов, Алтай, ориентализм, терра инкогнита, травелог.**

Great number of studies has shown that travelogues are fairly representative source to analyse the opinions of the traveller about non-European regions [1, 2]. Mostly such travelogues are written with the purpose to just objectively describe the traveling experience, the environment, the people and so one. But these travelogues can always be read in two different ways: firstly, from those who read travel writing from a fairly uncritical political position, and, secondly, from those who analyse it as part of the critical study of colonial discourse [3, p. 2]. In this paper we will partly apply the second way and try to find orientalist characteristics of indigenous people of Altai.

Elim Demidov, Prince of San Donato gives a detailed description about his traveling and about the things he sees and encounters along the way. Reading between the lines we can form the opinion of the writer and analyse whether we can detect typical orientalist point of view or not. But according to B. Colbert, «sometimes they [travel writers] engage in proto-colonialist commentary on the civilization, cultivation, or modernity of those whom they encounter; sometimes they grope towards a selfhood that acknowledges and embraces otherness and at other times they elide all questions of identity politics into an aesthetics of landscape, the 'beauty and variety of scenery' that The Times projected in 1849 as the measure of tourist desire» [4, p. 2].

To have an orientalist point of view the writer has to be a part of imperial discourse of Europe. At first this may not seem the case as our writher E. Demidov is a member of the famous Russian noble family during the imperial period. Originating in the city of Tula in the XVII century, the Demidovs found success through the mining industry, and were entered into the European nobility by Peter the Great. Their descendants became among the most influential merchants and earliest industrialists in the Russian Empire, and at their peak were predicted to be the second-richest family in Russia, behind only the Russian Imperial Family. Elim Pavlovich Demidov, a 3th prince of San Donato, was born in 1868 in Vienna being a part of remote branch of this famous family. So he may have been originated from a Russian family, but he was very much a part of the European world. And as shown further in the article Altai region to his European taste was wilder and uncivilised part of Russia. As he says already in the very beginning of the book in his opinion they were going to a wild land: «I had a few matters to settle in St. Petersburg before leaving, the most important being to secure the services of a good doctor, who would not mind roughing it, and who was accustomed to travelling in a wild country» [5, p. 3 – 4].

An idea about trip to Altai came to Demidov's mind in London. In the spring of 1897 E. Demidov was passing by a shop in Piccadilly with his wife when his eye fell on some heads of wild sheep – *Ovis Ammon* – he saw through the window. He was struck by the size of their heads and it intrigued him so much he decided to learn more about their origin. He soon learned that these heads were from sheep's originating from the Altai Mountains. Soon after he assembled his travel company and decided to travel to the Altai region to go after the wild sheep. The main purpose was to go after the wild sheep, to go hunting and to expand his collection of wild sheep heads. But as soon as it was known that he was going to travel in that direction he was contacted by a few different scientists who were very curious about what he was going to discover there. As it is stated in his book the author received a most encouraging letter from Mr. P. Semenoff, famous orientalist, traveller, Vice-President of the Imperial Geographical Society, urging him to bring back as much information as he could on the country he was about to visit, adding that the slightest details, to whatever branch of science they might belong, would be most acceptable to the Society [5, p. 4]. This shows once again that the Altai region was still an unidentified, exotic area wherever they had little information. It remained practically unexplored and was really *terra incognita*.

Their real journey began in Moscow. From there they travelled by boat the Nizhny Novgorod. From here they were going to continue their journey to Tagil but first they stopped in Kasan, the great Tartar town. Here we encounter the first descriptions of local populations and we must say they are not very positive: «We witnessed a curious and lively bargaining affray between the captain of our ship and a crowd (I was going to say a herd) of squalid-looking Tartars who, wanting to be conveyed to some landing-place further on, made offers for the price of their passage. The captain was demanding one rouble 50 kopecks apiece, shouting from the top of the deck; the Tartars were willing to give only one rouble 30 kopecks. Finally, after a long and noisy dispute, the bargain was struck at one rouble 43 kopecks, and the whole throng poured in with yells and a strong smell of Russian leather boots and unwashed humanity» [5, p. 10].

Here it is remarkable how he describes the Tartars. He wanted to call them a herd implying that they looked more like animals. He says that they are squalid-looking. The bargaining progress also seems new to him and I feel that he finds this also something for less civilised people. Also worth mentioning here is that he is talking about Tartars and not about Russians. It are the first 'foreign' people that he sees on this trip and his description immediately becomes much more negative. This is something we see often return throughout the book that he makes a very clear distinction between the Russians and the other, in his eyes, foreign populations such as the Tatars and later on the Kalmuks and the Kirghiz. Even if these populations are also inhabitants of Russia, he does not see them as real Russians and describes them as more wild and less civilised. It is not superfluous to remind that when Demidov writes "Kalmyks", he means Altaians, and when he writes "Kirghiz", he means Kazakh nomadic clans.

Before entering the Altai region, they stayed a few days in the area close to the Tagil river. It is here that he demarcates the border between the West and the East: "Europe ends and Asia begins". Here we encounter another description of wild and different the Other. He wrote: "The mining people are sometimes very savage and cruel; in one case a girl was slowly burnt to death for non-compliance with the wishes of her torturers. Other instances of this kind might be given, but it would carry me too far from my subject" [5, p. 19].

So we could say that from this point, when they cross the border between Asia and Europe his descriptions start to change. From there they continue their trip by train on the Siberian railways. The country becomes more wild and less inhabited. As he states in the article: «We found villages very scarce; Kourgan, Petnopavloosk, Omak, and Kainsk were the only large towns on route. At the stations hardly any provisions were to be got, and we had to rely entirely upon our own stores» [5, p. 23]. This is a very interesting statement that the region became wilder from the border of Europe and Asia. This proves that we can really talk about orientalism here were the east is imaged as the uncivilised other.

The last real town they stop is Barnaul. Here he is rather positive about the town and especially about their large interest in education. Something that he was clearly not expecting: «I was also struck by the active interest which the authorities at Barnaul take in the welfare and education of the common people, an interest which seemed to me to be much above the average in comparison with that of European Russia» [5, p. 33].

In his and in his companions' opinions they now really were entering a more savage world. A first example is the way he describes the ferry: «These ferry-boats were worked in the most primitive fashion by horses tied to two cross-posts» [5, p. 39]. However, at some points he is surprised about how good the villages and the inhabitants looked. He was struck by the size of the villages and by how well off the inhabitants seemed. So sometimes he gives a quit positive description of the region but he is always very surprised by it and it clearly does not fill in his expectations about the region. From this we could conclude that he was indeed expecting a wilder scenery and that he had created a certain image of the region in his head in advance based on stereotypes of the region. However, this is not literally stated in the text.

He also states that the peasants here were much more free than the peasants in central Russia: «Most of the peasants here are descendants of Russian colonists who had emigrated and acquired a certain prosperity, owing to a liberal allotment of ground such as is unknown in European Russia. Their ways and manners are entirely different from those of the peasants in Central Russia. Here one observes a stronger spirit of independence and sense of personal freedom. Labour and intelligence are the striking features» [5, p. 41 – 42].

Another reason he gives for the welfare of the country is the absence of common property which exists in most parts of European Russia, where peasants are only tenants of the land, and are shifted by decisions of the community from one bit of ground to another. And as a result of this they never care to improve ground which next year may be taken away and allotted to someone else. Here every peasant is a small proprietor, and the Government land tax is cheerfully paid. The writer, E. Demidov, clearly wasn't a fan of common property which is quite obvious concerning he was a very prosperous man. From this information we can conclude he was a wealthy observer who wasn't a fan of the socialistic ideas.

As he moves further into the Altai region towards Kosh Agach he meets the Altai inhabitants, the Kalmuks. Immediately we can spot the differences between the more civilised Russian merchants and the native Kalmuks in his descriptions. During the first encounter with the Kalmuks he states: «The Kalmuks are a very hospitable race. Their numbers, as I was told, are gradually decreasing in the Altai, where, according to statistics, only six or seven thousand remain. They are at a very low ebb of civilisation, and worship spirits. Like Mongols and Chinese, they shave their heads and wear pig- tails. They are mostly nomads and live in yourts, or felt-covered tents, with wicker frames, which they shift from place to place according to the time of year and the abundance of grass available for their cattle» [5, p. 56 – 57].

If we compare this to the descriptions he gives us from the Russian merchants who to him seem well of and live in the best houses it is very clear that the Kalmuks to him are less civilised, then the Russians living in the area. He also describes the clothes and the appearances of the Kalmuks: «The Kalmuks dress in a very peculiar manner; they wear, winter and summer, a large sheepskin coat confined round the

body by a leather strap; in summer they let the upper part of it drop, thus going about naked to the waist. Rich Kalmuks wear a soft shirt underneath» [5, p. 59].

In this description we can notice the world 'peculiar' which again indicates that the finds them different and strange. They are also described as kind of dangerous as we can read a story about 500 Kalmuks attacking a police officer because they were angry about a decree augmenting Government taxes. It is told that the police officer had to flee otherwise they would have killed him. At one point they also become a spectator of an offering ritual. Demidov is quit struck by this and it is clear that to him this a ritual performed by wildlings: «Two or three poles were put up in the middle of a field, in a slanting position from the ground; at the end of these poles hung skins of horses and goats ; the wretched animals had been torn to pieces alive as a peace offering to the spirits. After two trees are hewn down the animal is tied, his fore feet to one and hind legs to the other, and the trees are released. It was, indeed, a ghastly sight» [5, p. 71].

From Demidovs notes I can conclude that Russian authorities were not very present in this region. Sometimes the presence of a Russian officer is mentioned but very rarely. It is clear that the government had little interest of heaving complete control over this region. However, the Kalmuks were not completely free to do as they pleased. There was the Zaissan, the elected chief of a tribe who controlled them and whom they had to listen to. He is described by Demidov as «a christened native, and a great deal above the average of Kalmuk intelligence». Here he indicates again how unintelligent he found the Kalmuks.

Because there was so little control of the government the Zaissan could rule as he pleased as described in the following quotation: «the Zaissan, the elected chief of a tribe, is almost omnipotent in his district, and generally rules over his subjects in a most arbitrary fashion, Government control amounting to very little, and the inhabitants being at the lowest possible degree of civilisation, if such it may be called. We were several times witnesses of punishments inflicted on Kalmuks by the Zaissans orders for slight attempts at disobedience, and occasionally had to put a stop to them. The usual mode of punishment consists in flogging the wretched culprit in a most merciless way, till he sometimes loses consciousness. We happened to be present at a milder example of this performance on the following day, when the Zaissan found one of the Kalmuks not helping to catch the ponies for the start. He followed him on horseback some hundred yards, beating him as hard as he could with his knotted whip» [5, p. 85 – 86].

After all this they started to focus more on the hunting. They assembled four hunters who knew their way in this region to help them find the sheep. Among these four hunters was a man named Taba, who was described as by far the keenest and cleverest of them all. He was as sharp as a monkey, and kept urging them to take him to Europe, where he was afraid he would have become a dreadful scoundrel, though in his own sphere he was well enough, and at times witty and amusing [5, p. 87]. Here we could conclude that even if the local population were called smart, it was only in comparison with the other locals. When compared to Europeans they were far from smart enough and living in Europe they would just be stupid criminals. But for the life their they were good enough. So as we might sometimes get the feeling that he describes them in a positive way we must always keep in mind that for the writer, compared to Europe they will always be less developed.

Over the Russian-Mongolian border they meet Kirghiz men for the first time. In his descriptions there is a large difference between the Kirghiz and Kalmuk peoples. As stated by Demidov: «their slimness remains unrivalled among Asiatic tribes and we found them to be the cleverest race we had as yet come across» [5, p. 87]. He explains that the Kalmuks are placed lower than the Kirghiz men and that they are afraid of them. He could understand this very well because they the Kirghiz were so much smarter. He also describes their appearance in a different way than he did with the Kalmuks. From his words you can derive that he has a kind of admiration for them. «The striking feature of their costume was undoubtedly the tall, red heels of their top-boots, fully four inches long, which showed that it was more their habit to ride than to walk. They wore long, greasy frocks, lined with sheepskin, and low fur caps. Their faces bore an expression of astonishment, though their eyes betrayed cunning» [5, p. 211].

As you can read he saw the cunning in their eyes from the moment he saw them which again implies that he finds them intelligent. Another argument we find in the text is there way of bargaining. He proposes them to be their guides in the Mongolian territory but they refuse because they have other obligations. Subsequently he offers them money for their services. But because of this they get the feeling they can't go on without the Kirghiz men and that their services are indispensable. They therefor ask a lot more money than was offered. From this Demidov concludes that they are very bright and much harder to deceive then the Kalmuks. This also shows in a way why they are using the Kalmuks. Not only because of their knowledge of the region and the land but also because they are so easy to manipulate and in a way scared of them. From the fact that he finds the Khirgiz men smarter than the Kalmuks because of their skills in bargaining we could derive the features an intelligent population in his eyes needs to have. Because the Kirghiz are better in negotiating, deceiving, manipulating and dealing with money they are wiser. This is the typical European concept of being intelligent.

Despite the fact that the Kalmuks are very good hunters who know everything about their land and the animals they do not answer to the European demands of being qualified as being smart. This also shows orientalism in a way because what we in the west consider to qualify as smart and good is the only correct opinion. Everything that is different from how it is done in the west is automatically less good. Whether it is about their ferries, the way they dress or the fact that they live in tents. It is different from the European standards and therefore less valuable.

Alongside the Kirghiz people and the Kalmuks the travel company also encountered Chinese people. About them they also gave a few detailed descriptions. For example this part in which they describe their houses. «I went with my wife to inspect the native dwellings, and found them even dirtier than we had anticipated. A few ragged Chinamen sat smoking their long pipes round the fireplace, and the combined smoke rendered the air stifling. They all seemed very astonished at the sight of us, and made a circle round us, examining us closely, fingering our clothes, and paying special attention above all things to my wife's riding crop. We had to rely entirely on our pantomimic powers to explain the use of the different articles they were interested in. Needless to say that we shortened our visit» [5, p. 171 – 172].

It is clear that he does not think very highly of the ordinary Chinese people. He finds their homes dirty and he does not say it with that many words but calling the men ragged makes it clear that he finds the people quit dirty as well. Later on they encounter another Chinese settlement which he describes as half a dozen dirty yourts. This is again not a very respectable way to talk about people's homes. However, about the local head of the Chinese he is less denigrating. At first I thought he might even be a bit impressed. When they are trying to get permission to move forward with a native guide they kept receiving a negative answer. This bothered Demidov and he was starting to lose his patience. In the following part of the book we see how he tries to convince the Chinese to grant them permission. «We used all our diplomatic resources to obtain someone acquainted with the region, saying that we were ourselves important people in our country, and that our sovereigns would be very much annoyed if they knew that we had not been treated according to our position, etc. – but all in vain.

The constant reply was that he had received no orders from Kobdo. Moreover, after having perused our passports, he told us that he would have to send them to the authorities of that town to be care- fully examined, and that we should be obliged to wait till they were returned, which implied three weeks stay at the karaoul. Paying no attention to this ultimatum, we solemnly got up, thanked him for his courtesy, and retired with the firm intention of starting on the following day» [5, p. 175].

He tries to use his social status to convince the leader to obey his demands. He also threatens them with the fact that their western sovereign would not be happy. This demonstrates his belief that as a western important man he would have power over them and that they would be afraid of the western sovereigns and fulfil their wishes. His believe however is demolished by the fact that they completely ignore his so called power. Subsequently Demidov on his turn ignores the Chinese ultimatum and decides to continue anyway. This shows the lack of respect they have for the local authorities and how little interested they are by their conditions. This are two examples of how Demidov places himself above the local population and how he finds that even if he is a foreigner he has more power than them even in this area.

When the hunting was no longer a large success in Mongolia they decided to start heading back to Russia and afterwards back to Europe. Their men were very happy and excited to head back as they were starting to miss their homes. For them it had been the first time they ever set foot in Mongolia. Normally the border was not crossed because they were afraid of their horses being stolen and because of the constant frictions between the Kirghiz and the Kalmuks.

When they were heading back towards Barnaul Demidov states they were all anxious to get back to civilisation. Despite the fact that Demidov's journey had a completely pragmatic purpose (hunting big game), his arguments about civilization, about the difference between civilized people and savages, and about the difference between different types of savages indicate that Demidov perceived the world under the influence of the discourse of Orientalism. The scale of civilization, formed in the era of the European Enlightenment, was used almost unchanged by the Russian writer to describe and understand the Asiatic population of the Russian Empire.

Библиографический список / References

1. Blanton C. *Travel Writing: The Self and the World*. New York and London: Routledge, 1995.
2. Campbell M.B. *The Witness and the Other World: Exotic European Travel Writing, 400 –1600*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1988.
3. Mills S. *Discourses of difference: An analysis of women's travel writing and colonialism.* London: Routledge, 1991.
4. Colbert B. *Travel Writing and Tourism in Britain and Ireland*. London: Palgrave Macmillan, 2012.
5. Demidov E. *After wild sheep in the Altai and Mongolia*. London: Rowland Ward, 1900.

Статья поступила в редакцию 03.06.20

УДК 821.161.1, 910.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00654

Alekseev P.V., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: pavel.alekseev.gasu@gmail.com*
Alekseeva A.A., *Secretary at Center for Science and Innovation Development, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: asel.grant@mail.ru*
Boone P.*, student, Ghent University (Ghent, Belgium), E-mail: paulien.boone@ugent.be*

REMEMBERING INDIA: SOUTHERN ALTAI IN HAROLD SWAYNE'S TRAVELOGUE. In most cases, Russian and European travellers compared Altai (including southern Altai) with the Swiss Alps. In this concept, the travel narrative of the British colonial officer, hunter, and famous traveller Major Swayne is very different: in his "Through the highlands of Siberia" (1904), Altai and its inhabitants are often compared to India. In literary terms, this rare text has not been studied at all and has not yet been used as a material for constructing a metatextual and orientalist image of Altai in Russian and world literature. This article attempts to introduce Swayne's book into scientific circulation and to prove that the image of Altai in the eyes of European travellers had stable orientalist connotations at the beginning of the XX century.

Key words: **India, Altai, Swayne, Orientalism, Terra Incognita, travelogue.**

П.В. Алексеев*, д-р филол. наук, доц., зав. каф. русского языка и литературы Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: pavel.alekseev.gasu@gmail.com*
А.А. Алексеева*, секр., Центр науки и инноваций Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: asel.grant@mail.ru*
П. Бооне*, студентка, Гентский университет, г. Гент, E-mail: paulien.boone@ugent.be*

ВСПОМИНАЯ ИНДИЮ: ЮЖНЫЙ АЛТАЙ В ТРАВЕЛОГЕ ГАРОЛЬДА СВЕЙНА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Алтай в рамках научного проекта № 18-412-040004.

В большинстве случаев Алтай (в том числе Южный Алтай) русские и европейские путешественники сравнивали со Швейцарскими Альпами. В этом отношении путевой нарратив британского колониального офицера, охотника и знаменитого путешественника Майора Свейна сильно отличается: в его травелоге «Через высокогорья Сибири» (1904) очень часто Алтай и его жители сравниваются с Индией. В литературном отношении этот редкий текст совершенно не исследован, и как материал для конструирования метатекстуального и ориенталистского образа Алтая в русской и мировой литературе еще не привлекался. В этой статье делается попытка ввести книгу Свейна в научный оборот и доказать, что образ Алтая в начале XX века в глазах европейских путешественников имел устойчивые ориенталистские коннотации.

Ключевые слова: **Индия, Алтай, Свейн, ориентализм, терра инкогнита, травелог.**

Major (later – Colonel) Harold George Carlos Swayne (1860-1940) was a British officer, explorer, naturalist, and big game hunter. He served the Royal Engineers of the British army in India, furthermore, he did exploratory surveys in Africa for the British authorities and during the Great War, he served the Royal Engineers Labour Battalion in France and Flanders. Between 1898 and 1927 he made more than forty privately funded trips to Africa and Asia to complete collections, see new countries, and meet new tribes as the main goal [1, p. 119-120]. Throughout his travel to Altai Major Swayne doesn't only provide us detailed travel information, he also observes and reflects on what he sees. For example, the landscapes, houses, aborigines' everyday life and it is not difficult to notice that in most cases he creates these images to legitimize his superiority, identity, and values. In this article we will try to examine why unexplored, non-Western regions of Southern Siberia received such an incredible comparison with India and how can it be explained other than the obvious Indian experience of the author.

First of all, it should be noted that the constant comparisons to India and the Indian people in «Through the highlands of Siberia» (1904) are very significant. Major H.G.C. Swayne doesn't only compare the «Siberian Highlands» he passes with the highland in India, during the book also the environment he notices and the people he meets are connected to the Indians. The first two passages illustrate the landscape comparison, the third one deals with the housing and environment and the fourth concerns the people: «We passed through the same alpine country, generally skirting the river, and crossing handsome river-terraces of smooth alpine pasture between fine mountains, the slopes of the latter reminding me of the Sindh Valley of Kashmir» [2, p. 99]; «In one pass the new road, with its timber side-posts winding down through the forest, reminded me forcibly of Murree in the Himalayas» [2, p. 205]; «The houses are built of logs with large eaved roofs – they looked exactly like the houses Anglo-Indians erect in Kashmir» [2, p. 90]; «The Ispravnik was living in a large camp of clean felt "yurtas," with a police escort and a large staff of Russians and Kalmuks, travelling comfortably in much the same style in which a deputy commissioner travels in India» [2, p. 99].

Thus, we will try to show that the semiotic basis of orientalization of Altai in Swayne's travelogue was connected with his Indian experience. However, we must understand that in addition to directly Indian comparisons, the author uses the entire arsenal of orientalist imagination, inventing for the English readers accustomed to descriptions of India, Turkey, Arabia, and America, the native population of the Altai. Going deeper into orientalist descriptions of the peoples it's important to mention the three most important groups of peoples he encounters during his travel and how they are perceived.

The first group is the Kalmuk people. In the eyes of Swayne, the Kalmuk people are not the smartest, he compares them to gypsies and although he thinks about the Altai people as pure, simple and not dangerous at all, he often talks about them in a quite denigrating way: «The peasants were patiently making the best of it under their carts, like gypsies, the children running about with their white feet bare» [2, p. 86]. It is not clear why exactly the peasants and their children are compared to gypsies, maybe it's their Indian roots.

Another interesting description of the Kalmuk horses with their masters, the «true children of the steppe» feeds the image of the people of these regions as wild, more in contact with nature than in the «civilised world» he comes from: «There were straight-backed Russian cattle – black, white, red, or piebald – grazing in very large herds, and some Kalmuk horses with their masters, true children of the steppe, galloping wildly round them» [2, p. 94]. In the following passage, he writes about an expedition for which they had to pass the Mongolian border, during that expedition they missed a flock of wild sheep because of the Kalmuks who followed him while he had obliged them to wait where they were left: «They had become nervous, being in a strange country, and had followed us for company's sake so we made our way back to our idiotic Kalmuks» [2, p. 122].

The writer seems frustrated while telling this story. If it wasn't for the «idiotic Kalmuks» [2, p. 123] who weren't comfortable having passed the border, he would have had a trophy to bring home. It was because of their lack of experience and professionalism, he couldn't. Of course for the author, this is proof that the Kalmuk people, unlike the traveler, haven't been to other places than what they are used to. Even the smallest boundary they have to go through makes them uncomfortable and nervous. They rather stay in the places they are familiar with than to go on expeditions to another, for the author as well as for the Kalmuk people, an unknown country. He calls them stupid and he does it with so little empathy that this once more states his feeling of superiority towards the natives. In the last part of the book, the index where all important information for future travelers can be found, he once more remembers this incident: «If a man is left with them he becomes cold, lonely, and restless at your long absence, or he wants to get you back to camp so that he can «chai pit» (drink tea). Then he appears on the skyline of a hill just as you are taking your shot, and away goes the flock» [2, p. 240].

As this part of the book includes important information and tips for anyone interested in visiting the region, it's not very professional, and simultaneously ungrateful of our author to remember the people who were always at his service in such a way. The last thing he writes about them is an ironic memory of the unfortunate outcome of one of his expeditions after wild sheep. He once more describes the inexperience of the Kalmuk people, their unease of being away from home, and their only will, which is to drink tea. With such a generalization at the end of the book, their almost is no other way than that the reader draws negative conclusions from the Kalmuks. The second group to discuss are the Kirghiz people, who in the eyes of the author seem richer and far more intelligent than the Kalmuk people: «We had tea among the Kirghiz, who seem to be very rich people, and far more intelligent than the Kalmuks» [2, p. 194].

As the writer only has a few encounters with the Kirghiz (Kazakh) people and therefore the documentation on them is limited, it is unclear why exactly he was so sure

of the different standards of the Kirghiz people. The most probable reason is that it had something to do with the means and behavior of the latter. Once when Major Swayne came back from one of his hunting marches, he notices Kirghiz «yurtas» and horsemen surrounded by a flock of wild sheep, yaks, horses, and camels. Furthermore, they had dogs that were ready to attack intruders at any time. It seems like the author is surprised by their housing and capability. Out of this passage, one can conclude that his relationship with the Kirghiz was different than with the Kalmuks. The «far more intelligent» [2, p. 194] can be explained by the author's perception of intelligence, they are a bit closer to his standards than the Kalmuk people and the fact that he has tea among them proves he doesn't put himself above them as much as he does with the Kalmuk people. The Kirghiz people are perceived as «far more intelligent» because they are voluntarily hospitable, unlike the Kalmuks, who are just there to grant their requests for a fee.

The last group is a somewhat more complex case but we should comment it apart from both the Kalmuk and Kirghiz people – Swayne describes a Russian man he meets at the end of his journey when he is already making his way back to England. He describes this man as a true Siberiak. Although he was also from the Altai region and the author had met so many other natives, only in this case the term Siberiak was used. It is so interesting because in this passage he informs us directly on how he or the West in general would describe a true Siberian man. Without hesitation, he names all the stereotypes one can think of. Unintentionally and despite his so-called humble spirit, Swayne feeds a particular image, known in the West and supports the generalization of a people. The passage that follows is the reaction of the author when his drunk helper insisted on shaking grubby hands with him and his companion said he liked their English and that they were his mom and dad just like some Indian servant.

In the book, he doesn't state why the country reminds him of India in such a particular way. He describes a certain matter and immediately afterward he adds «which reminds me of India» (the word *India* appears more than 20 times throughout the text of the travelogue). For the reader, it is not easy to see and understand the similarities, as it is not very common to draw a parallel between those two regions, though for our writer it is. Undoubtedly, these similarities are the result of many years spent in India. Supposedly, he felt the same way as when he served the British Army in Indian wild regions: he was as usual richer, smarter, and more skillful than the natives. And he has an entourage of wild people who are responsible for his safety, transport, and well-being throughout his journey: «Beside myself, there were Seton Karr and the two Cattleys, Matai, a Russianised Kalmuk, who was my tent-boy, my Kalmuk cook, two hunters, six pony drivers, and eight pack-ponies» [2, p. 109].

This of course feeds the image of the British traveler who can afford such facilities because of his standards obtained during his life in the modern, civilized world. According to Sara Mills, it is an important sign of the superiority of the traveler towards the native people [3]. We can explain the similarities between his relationship with the Kalmuk people and the Indians by the same class differences he encountered during his time in India. Maybe the wide, open spaces remind him of Murree in the Himalayas or the Sindh Valley in Kashmir because of their enormous space and their little population. But of course, there is a good question why the author doesn't draw parallels or notices similarities with the many other places he had seen during his exploratory surveys in Africa between 1884 and 1897 or his privately funded trips between 1898 and 1927 to Africa and Asia – undoubtedly, the wide valleys and a small number of local tribes are not a unique quality of the Altai landscape. It is rather hard to believe that Swayne had no other options for comparisons than India when we know that the Western orientalist discourses had so many great images of the unexplored, exotic, non-Western regions. Besides, in 1903, a year before the publication of the Altai travelogue, he published a very detailed 450-page work about his adventures in Abyssinia, «Seventeen trips through Somaliland and a visit to Abyssinia: with a supplementary preface on the 'Mad Mullah' risings» (1903) [4]. The title of the book was decorated with a black-and-white photograph of Swayne sitting with a rifle in his hands, surrounded by a large number of African retinue. A few years later, he would travel to Africa again, accompanied by his cousin, Frances Swayne, who published a remarkable book «A Woman's Pleasure Trip in Somaliland» (1907) [5], following the well-trodden path of Harald.

Probably, there were other more significant reasons to compare Altai with India-both political and mythological. Speaking about the political plan, it is necessary to pay attention to the fact that since the time of the Atkinsons' trip and the publication of their books «Oriental and Western Siberia. A narrative of seven years' explorations and adventures in Siberia, Mongolia, the Kirgiz Steppes, Chinese Tartary and Part of the Central Asia, with a map and numerous illustrations» and «Recollections of the Tartar Steppes and Their Inhabitants» [6, 7], the British government has not stopped closely monitoring the progress of the Russian Empire in the Asian region, feeling a well-justified fear for the safety of their Indian colonies. We can assume that a former military officer involved in the circles of colonial administrations (Swayne's brother was the Governor of British Honduras) and colonial projects (Swayne's research on Somalia funded by Indian Government provided a significant service to the British army in suppressing the «Mad Mullah's rebellion») may have had a government assignment to study the area of the Russian-Chinese border. Swain's unwitting Indian associations in this case can be explained by the «Freudian reservation»: concerned for the Indian possessions, the Englishman compared two completely different spaces.

The mythological reason lies in the semiotics of travel as a way of self-knowledge, passing through the trials of hell. According to D. Liutikas, tourism may be used to manifest one's identity or values [8, p. 218]. Concerning the difference, a person constructs his or her own identity which helps to establish an independent individual. Following Vynckier, during the colonial period, European imperial service was even seen as a rite of passage, through the confrontation with the harsh climate and the primitive customs of the conquered natives, young civil servants could energize their manhood and discover their true selves [9, p. 866]. Very interesting for this case is that it's not the author's main purpose to inform us about the conditions in these regions. He takes the reader with him during his hunting expeditions and writes a book that can be used by other hunters who aren't familiar with the countries he traveled to. He approaches it as descriptions, without further intentions describing his experiences. However, if we focus on these descriptions, even though they might be innocent, several elements lead to the reader's perception of a cultivated, civilized man on an expedition to an unexplored, less-civilized country. You get the feeling that the author, due to his level of civilization and his twenty years of experience in the East, felt in the right position to criticize and capable of evaluating the way of life of the peoples in the visited regions. In some passages his irony is so clear, his frustration so great, his confusion so real that even though the author assures his opinions were done in such a humble spirit, it is worth focussing on these representations.

At the beginning of the book, for example, there is a passage which shows us very clearly that this trip is to get away from the civilized world, the travel he is about to make will serve as a detox from the world he had known for all those years: «A pleasant thing it is to get away to a bit of wild nature, away from the sameness and sometimes vulgarity of our modern civilisation, to the long green slopes which lead to virgin snow-peaks, in a high borderland possessing such a rugged form and such a winter climate that it will ever be independent of man» [2, p. ix].

Following Vynckier such a journey can be approached as some exotic hades. He notices a resemblance between traveling to unknown countries and the Greek concept of *katabasis* the descent into the underworld. Although it's the product of a mythological and theological world view, through thousands of years it has always been preserved as an inextricable theme in Western literature. What is extremely important for this discourse is the fact that in modern times many authors seized upon the discourse of «katabasis» in their literary representations of the distant lands of non-European civilizations. In the article, he states that in most of the European literature of travel from almost any historical period, one can find the remarkable view that non-Western regions are «exotic or cross-cultural Hades», mysterious environments comparable to the mythical underworlds which the Europeans have long known from famous stories and images in the classical literature and Christian religion of Western culture. These assumptions might seem quite radical, as the author doesn't benefit from proving their inferiority towards the Western, European world. And even if he states that it's a pleasant thing to get away from his modern civilization, we have a lot of reasons to relate it to the manifestation of his European identity and his European values as well.

Библиографический список / References

1. Barclay E.N. *Big game shooting records: together with biographical notes and anecdotes on the most prominent big game hunters of ancient and modern times*. London, 1932.
2. Swayne H.G.C. *Through the Highlands of Siberia*. London: Rowland Ward, 1904.
3. Mills S. *Discourses of Difference: An Analysis of Women's Travel Writing and Colonialism*. London: Routledge, 1991.
4. Swayne H.G.C. *Seventeen trips through Somaliland and a visit to Abyssinia: with supplementary preface on the 'Mad Mullah' risings*. London: Rowland Ward, 1903.
5. Swayne F. A *Woman's Pleasure Trip in Somaliland: Illustrated by Sixty-One Photographs Taken by the Author and by a Sketch Map of the District Round Berbera*. Bristol: John Wright & Co. and London: Simpkin, Marshall, Hamilton, Kent & Co., 1907.
6. Atkinson T.W. *Oriental and Western Siberia. A narrative of seven years' explorations and adventures in Siberia, Mongolia, the Kirgiz Steppes, Chinese Tartary and Part of the Central Asia, with a map and numerous illustrations.* London: Hurst and Blackett, 1858.
7. Atkinson L. *Recollections of the Tartar Steppes and Their Inhabitants.* London: J. Murray, 1863.
8. Liutikas D. The Manifestation of Values and Identity in Travelling: The Social Engagement of Pilgrimage. *Tourism Management Perspectives*. 2017; № 24: 217 – 224.
9. Vynckier H. Exotic Hades: The Representation of Alien Lands As Underworlds in European Literature. *History of European Ideas*. 1992; № 14 (6): 863 – 876.

Статья поступила в редакцию 03.06.20

УДК 811.1/8 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00655

Khisamova V.N., *Doctor of Sciences (Philology), professor, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: hisamovaven@yandex.ru*
Abdullina L.I., *teacher, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: lilia-2591@mail.ru*
Motygullina Z.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: ZAMotygullina@kpfu.ru*
Nurgalieva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: LANurgalieva@kpfu.ru*

THE PROBLEM OF HOMONYMY AS ONE OF THE MOST IMPORTANT IN MEDICAL TERMINOLOGY (A CASE STUDY OF MULTI-STRUCTURAL LANGUAGES). This article discusses the problem of homonymy in the medical terminology of English, Russian and Tatar languages. The study of medical terminology is priority, since medicine is constantly evolving and the vocabulary of languages, including national ones, is developed with new terms. Homonymy of terms is a very important problem in medical terminology. In addition, homonymy in the medical terminological system of English, Russian and Tatar languages in a comparative aspect has not yet been studied. This study will help to order the terms, which plays an important role in compiling dictionaries and translating medical texts from one language to another, taking into account the peculiarities of the phenomenon of homonymy in the terminological systems of each of the languages under discission. The article studies the opinions of various scholars regarding the ambiguity of terms, signs that homonymy should have; f brief overview of the method of distinguishing homonymy and polysemy – a component analysis of definitions of ambiguous terms – is given. The main part of the study is devoted to the features of the phenomenon of homonymy in the languages under consideration. The point at issue is various classifications of homonymic terms based on the lexical and grammatical features of ambiguous terms, the completeness or incompleteness of the coincidence of their paradigms. The authors identify the similarities and differences of homonymous relations in English, Russian and Tatar languages.

Key words: **homonym, term, medical terminology, English, Russian, Tatar, homonym.**

В.Н. Хисамова*, д-р филол. наук, проф., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: hisamovaven@yandex.ru*
Л.И. Абдуллина*, преп., Казансий (Приволжский) федеральый университет, г. Казань, E-mail: lilia-2591@mail.ru*
З.А. Мотыгуллина, *канд. филол. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: ZAMotygullina@kpfu.ru*
Л.А. Нургалиева, *канд. филол. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань,, E-mail: LANurgalieva@kpfu.ru*

ПРОБЛЕМА ОМОНИМИИ КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЕЙШИХ В МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ)

В данной статье рассматривается проблема омонимии в медицинской терминологии английского, русского и татарского языков. Изучение медицинской терминологии является актуальным, так как медицина постоянно развивается, и словарный состав языков, в том числе и национальных, пополняется за счет новых терминов. Омонимия терминов является очень важной проблемой в медицинском терминоведении. Кроме того, омонимия в медицинской терминосистеме английского, русского и татарского языков в сопоставительном аспекте не изучена до сих пор. Данное исследование поможет упорядочить термины, что играет важную роль при составлении словарей и переводе медицинских текстов с одного языка на другой, учитывая особенностей явления омонимии в терминосистемах каждого из изучаемых языков. В статье изучаются мнения разных ученых относительно многозначности терминов, признаков, которыми должна обладать омонимия; дается краткий обзор метода разграничения омонимии и полисемии – компонентного анализа дефиниций многозначных терминов. Основная часть исследования посвящается особенностям явления омонимии в рассматриваемых языках. Речь идет о различных классификациях терминов-омонимов, основанных на лексических и грамматических признаках многозначных терминов, полноты или неполноты совпадения их парадигм. Авторы выявляют сходства и различия омонимичных отношений в английском, русском и татарском языках.

Ключевые слова: **омонимия, термин, медицинская терминология, английский язык, русский язык, татарский язык, омоним.**

Словарный состав языков, в том числе и национальных, непрерывно пополняется за счет появления новых терминов, к которым относятся и медицинские. Медицинская наука не стоит на месте, продолжает развиваться, что способствует активному возникновению терминологических единиц, поэтому изучение медицинской терминологии является перспективным направлением.

Проблема омонимии терминов, т.е. когда термин имеет несколько не связанных между собой значений по сей день является одной из важных проблем терминоведения.

Термин не является особым словом, только выполняет особую функцию, и для него характерны те же лексико-семантические явления, что для слова из общеупотребительного языка, в том числе и омонимия. К тому же омонимия в медицинской терминологии генетически неродственных языков, а именно, английского, русского и татарского в сопоставительном аспекте не изучена до сих пор.

Исследование омонимии в медицинской терминологии разноструктурных языков поможет определить общие качества и специфические особенности явления омонимии, что способствует упорядочению терминов и учету особенностей явления омонимии в данных языках при переводе с одного языка на другой, так как омонимичные термины одного языка могут быть неомонимичными в другом.

Это исследование посвящено явлению омонимии в медицинской терминологии английского, русского и татарского языков. Английский язык является международным языком науки; русский язык – национальный язык русского народа и одним из наиболее распространенных языков мира – шестым среди всех языков мира по общей численности говорящих и восьмым по численности владеющих им как родным; а татарский язык – второй по распространенности и количеству говорящих на нем, национальный язык в Российской Федерации.

В словаре-справочнике лингвистических терминов Д.Э. Розенталя омонимия в общеупотребительном языке определяется как «звуковое совпадение двух или нескольких языковых единиц, различных по значению». Омонимы подразделяются на грамматические (омоформы), графические (омографы), лексические (омонимы) и синтаксические омонимы [1, с. 157]. И.В. Арнольд определяет омонимию следующим образом: «Два или более слов, тождественных по звучанию и написанию, но различных по значению, по распространению и происхождению называются омонимами» [2, с. 182]. Р.В. Кузьмина выявляет четыре характерных особенностей омонимии: два в плане выражения (тождество звучания и/или тождество написания), два в плане содержания (различие лексических и/или различие грамматических значений). Иные особенности омонимии, такие как общность или различие происхождения слов, полнота или неполнота совпадения парадигм, совпадение слов в основных (словарных) или только в косвенных (несловарных) формах, не рассматриваются как необходимое условие для признания сопоставляемых слов омонимами. Они важны лишь для определения различных типов омонимов – гетерогенных или гомогенных, полных или частичных, словарных или несловарных [3, с. 72 – 73]. В терминологии омоним носит несколько иной характер. О.Г. Борисова выявляет четыре главных свойств омонимии в терминологии – «два в плане выражения (тождество звучания и написания) и два в плане содержания (различие лексических и совпадение грамматических значений)» [4, с. 12]. Определение Р.В. Кузьминой применимо к омонимии медицинской терминологии английского и татарского языков, так как в данных языках рассматриваются конверсионные омонимы, а в ее определении упоминается различие грамматических значений. О.Г. Борисова рассматривает омонимию в медицинской терминологии русского языка и классифицирует омонимы только по степени омонимичности.

Проблема омонимии является очень важной в терминоведении, так как термины-омонимы могут вызывать затруднения. Более того, существование терминов-омонимов в терминологии означает, что он не отвечает требованию, выдвигаемому к термину «однозначность».

В терминоведении до сих пор нет единого мнения о том, допустима ли омонимия в терминологии. У многих терминоведов сложилось представление о том, что омонимии в терминологии быть не должно. Некоторые не дифференцируют омонимию и полисемию, рассматривая только многозначные термины, а другие пытаются разграничить полисемию и омонимию в терминологии. Кроме того, существует мнение, что в терминологии допускается только омонимия.

Д.С. Лотте утверждает, что любой научно-технический термин, в отличие от обычного слова или словосочетания, должен иметь твердо фиксированное значение, это содержание должно принадлежать термину независимо от контекста. Они, по мнению ученого, могут принести вред, хотя степень вредности многозначных терминов различна: одни из них только затрудняют чтение литературы, нарушают взаимопонимание, ограничивают возможность обмена опытом, тогда как другие могут привести к шаткости представлений и, в некоторой

степени, к тяжелым практическим ошибкам. Независимо от степени вредности, многозначимость терминов надо устранять [5, с. 19 – 20]. Но данное требование однозначности термина в настоящее время признано несостоятельным и подвергается критике (К.Я. Авербух, В.П. Даниленко, В.М. Лейчик и др.) [6, с. 316].

Е.Н. Толикина отмечает, что терминосистема должна отображать систему предметно-логических отношений между понятиями. Соответствие знака и означаемого в данной системе однозначно. В терминологической системе недопустима полисемия, поскольку не происходит семантического развития знака в терминологическом поле. А многозначность классифицируется только как омонимия, так как разные понятия имеют разные значения, которые не следует отождествлять и называть одним термином [7, с. 57 – 58].

К.Я. Авербух пишет, что каждая терминосистема является лексико-семантической основой языка или подъязыка, обслуживающего коммуникативные потребности той или иной предметной области, в пределах которой функционирует данный термин. Термин имеет дефиницию в каждой конкретной терминосистеме, а в сфере функционирования он используется в соответствии с заданным этой дефиницией значением. Явление межсистемной омонимии в одном контексте исключается [8, с. 39].

Некоторые терминоведы считают омонимию установленным в терминологии. С.В. Гринев-Гриневич отмечает, что омонимичными терминами следует считать формы, которые используются для называния нескольких специальных понятий, значения которых четко ограничены и обособлены, что свойственно научно-техническим терминам. Вдобавок, если термин образован с помощью метафоризации, семантическое подобие отходит на задний план или специально игнорируется. Оно осознается только в момент образования нового термина, *например, англ. Canal: 1. A long, thin stretch of water that is artificially made either for boats to travel along or for taking water from one area to another* [9] *– 'канал' (общеупотреб.); 2. Relatively narrow tube, generally for conducting materials other than blood or lymph – 'канал' (мед.)* [10, с. 95]*; рус. ячмень: 1. Хлебный злак, обычно яровой, зерна которого идут на изготовление круп, муки, пива, суррогатов кофе и на корм* [11, с. 799]; *2. Гнойное воспаление желёз края века* [12, с. 2242]*; тат. чүкеч: 1. Берәр нәрсәне кагып кертү, турайту, яньчү яки берәр нәрсәгә сугу өчен туры почмак ясап сапка утыртылган, төрле формадагы агач яки металл борысчыктан торган корал – 'молоток'; 2. Урта колактагы сөякчекләрнең берсе – 'молоточек' (мед.)* и т.д. [13]. Существование таких терминов в специальных языках приводит к отчуждению их значений и утверждению их в статусе омонимов. Подобная ситуация с образованием новых значений и быстрым распадом и отчуждением значений многозначных терминов наблюдается при заимствовании терминов из смежных терминологий, *например, англ. decompression: 1.* ***Tech.*** *A reduction in pressure around someone or something 'декомпрессия' (тех.); 2.* ***Med.*** *Removing harmful pressure on part of the body 'декомпрессия' (мед.)* [9]*; рус. шина: 1.* ***Тех.*** *Ненагревающийся электрический провод для сильных токов* [11, с. 768]*; 2.* ***Мед.*** *Приспособление, изготовленное из дерева, металла, гипсового бинта или др. материала, предназначенное для иммобилизации конечностей при повреждениях и заболеваниях костей и суставов или при обширных повреждениях мягких тканей* [12, с. 2141]*; тат. ассоциация: 1.* ***Экон.*** *Берләшмә, ширкәт – 'ассоциация' (экон.); 2.* ***Мед.*** *Аерым төшенчәләр арасында бәйләнеш и т.д. – 'ассоциация' (мед.)* [14, с. 47]. Полисемией ученый называет явление, когда один и тот же термин употребляется для обозначения двух связанных понятий в одной терминосистеме. К данному явлению он относит также и случаи, когда один термин одновременно имеет более широкий и более узкий смыслы, *например, англ. blindness: 1. Inability to see; 2. Inability to perceive correctly information received by the eyes – 'слепота'* [10, с. 74]*; рус. иммуноген: 1. Вещество, способное вызвать иммунный ответ; 2. Антиген, индуцирующий формирование иммунитета* [12, с. 657]*; тат. дисгидроз: 1. Тир бүленеп чыгу бозылу; 2. Тир бизләренең юллары томаланудан уч төбендә кычытып, вак куыкчыклар чыгу – 'дисгидроз' и т.д.* [14, с. 153; 15, с. 96 – 97].

В.М. Лейчик утверждает, что терминологии присуще такая общеязыковая закономерность, как межкатегориальная многозначность, которая представляет собой семантическую омонимию. В ходе развития терминосистем в некоторых случаях один из омонимических терминов может быт заменен, что способствует к устранению семантической омонимии, *например, классификация – классифицирование, дренаж – дренирование и т.д.* Но ясно, что явление омонимии характерно для терминосистем, как и для других лексических единиц общелитературного языка и их совокупностей [16, с. 109].

По мнению В.П. Даниленко, омонимия в терминологии может определяться только как межсистемное явление: либо данные термины функционируют в разных терминосистемах, *например, англ. axis: 1.* ***In politics*** *– an agreement between governments or politicians to work together to achieve a particular aim 'политическая коалиция' (полит.)* [9]*; 2.* ***In medicine*** *– the second cervical vertebra: the second bone of the vertebral column, located in the neck region 'второй шейный позвонок' (мед.)* [10, с. 60]*; рус. регрессия: 1.* ***В математике*** *– статистическая зависимость условного математического ожидания случайной величины от случайного вектора* [17, с. 244]*;* ***в медицине*** *– убывание клинической картины* [12, с. 1541]*; тат. кумуляция: 1.* ***Физикада*** *шартлау энергиясенең билгеле бер юнәлештә концентрацияләнүе 'кумуляция' (физ.);* ***2. Медицинада*** *организмда озак чыгарылма яки таркала торган дару препаратларының тупланулы, һәм, шуның нәтиҗәсе буларак, даруларның тәэсире арту 'кумуляция' (мед.) и т.д.* [18, с. 494]*,* либо эти термины образованы лексико-семантическим способом и являются омонимами к породившим их словам общелитературного языка, *например, англ. Labyrinth: 1. A complicated arrangement of passages or paths; a maze 'лабиринт'* [19, с. 258]*; 2. Intricate communicating channels of the inner ear where the sense of equilibrium originates 'лабиринт' (мед.)* [10, с. 322]*; рус. улитка: 1. Медленно передвигающийся моллюск* [11, с. 706]*; 2. Часть костного лабиринта в виде совокупности костного образования конической формы (стержень улитки) и костного канала спиральной формы (спиральный канал), обвивающего стержень двумя с половиной витками* [12, с. 2002]*; тат. бака: 1. Койрыксызлар отрядының җир-су хайваннары классына караган, бармак чуклары арасы ярылы һәм арткы очлыклары озын булып, сикерер һәм йөзәр өчен җайлашкан, сай, җылы сулыкларда үрчи, коры җирдә дә, суда да яши ала торган тереклек иясе – 'лягушка'; 2. Ялкынсынудан барлыкка килгән шешенке авыруларның гомуми атамасы – 'жаба' (мед.) (например, грудная жаба)* и т.д. [20, с. 386; 21, с. 72].

Е.Н. Загрекова отмечает, что главная характерная черта омонимов – принадлежность к разным семантическим полям. Данный факт не допускает их столкновения в сходных контекстах. Соответственно, сам факт существования омонимов не затрудняет правильное понимание смысла текста [22, с. 79].

О.Г. Борисова считает, что медицинской терминологии присущи и омонимия, и полисемия. Для разграничения омонимии и полисемии в медицинской терминологии она предлагает компонентный анализ.

С помощью данного метода в первом этапе выявляется набор сем, наличие или отсутствие одинаковых семантических компонентов в определениях терминов. Во втором этапе термины разделяются на две группы с учетом наличия или отсутствия общих сем. Семный состав каждого из значений термина представляется гиперсемой и гипосемами. В третьем этапе осуществляется углубленный анализ определений терминологических единиц. Если в дефиниции (иерархически организованной семной структуре) термина обнаруживается общий семантический компонент, и определяется, является ли он специальным или неспециальным.

Общий семантический компонент специального или неспециального характера в истолкованиях многозначных терминов играет ключевую роль. Он помогает определять их семантический статус. В некоторых случаях наличие общих сем считается необходимым, регулярным, повторяющимся условием связи между значениями терминов, и данный факт – основание классифицировать их как термины-полисеманты.

Но у некоторых терминов наличие общих сем еще не говорит о наличие смысловой связи между их значениями. Такие термины являются омонимами, поскольку их значения не связаны друг с другом, а общий семантический компонент в определениях является широкозначным и научно неопределенным, поэтому рассматривается как сема общего неспециального характера. Общие семы неспециального характера могут обнаруживаться не только на первом, но и на втором, третьем и т.д. этапе анализа.

Данный компонентный анализ позволяет выявлять термины-полисеманты и термины-омонимы. Первые имеют общий семантический компонент в своем определении, который представляет собой сему специального характера. Сема специального характера принимает участие в формировании научного понятия в системе понятий определенной области знаний и обеспечивает их семантическую связь. Последние либо не имеют общих семантических компонентов в определениях, либо не имеют общих семантических компонентов в определениях в первом этапе семантического описания, но обнаруживают их в последующих этапах семантического описания (где некоторые компоненты приблизительно означают то же, что и…), либо имеют в определениях общую сему, но неспециального характера. Из этого следует, что омонимия – это явление, имеющее полевую структуру. Она состоит из центра, где наиболее ярко выражаются сущностные признаки, и периферии, где они проявляются менее четко и сталкиваются с признаками смежных явлений. Поэтому важно в подобных случаях ориентироваться на центр. Термины, в определениях которых есть общий семантический компонент неспециального характера, располагаются от центра омонимии дальше, чем термины, у которых нет общей семы в дефиниции. *Например, олива: 1. Гладкое* ***овальное*** *возвышение на вентролатеральной поверхности продолговатого мозга, отдаленное от его пирамид латеральными бороздами; 2. металлический или пластмассовый наконечник резиновой трубки или зонда, имеющий* ***овальную*** *форму* [12, с. 1158]*,* имеет общую неспециальную сему ***«овальный»*** в дефинициях и является менее омонимичным по отношению к термину *фиброматоид – 1. Участок, узелок или скопление, пролиферирующих фибробластов; напоминает фиброму, но не является опухолью; 2. Небольшой островок здоровой кожи, свободно выступающий над рубцом, образовавшимся при колликвативном туберкулезе кожи* [12, с. 1267]*,* у которого общий семантический компонент обнаруживается на втором шаге анализа *(участок ≈ островок).*

В некоторых случаях общий семантический компонент невозможно выявить в ходе семного анализа, *например, петля: 1. Любая анатомическая изогнутая в форме дуги или петли или U-образная структура; 2. Пучок нервных волокон, восходящих от чувствительных ядер спинного и ромбовидного мозга к таламусу* [12, с. 1311] и т.д.

Из этого следует, что термины-омонимы имеют разную степень омонимичности, так как от центра омонимии как семантического явления и друг от друга

они располагаются на разном семантическом расстоянии. Термины, в дефинициях которых не обнаруживаются общие семы ни на одном этапе компонентного анализа, стоят в центре омонимии, следовательно, обладают высокой степенью омонимичности. Если термины имеют общую сему неспециального характера в дефиниции, они располагаются на периферии омонимии и характеризуются как омонимы низкой степени омонимичности. Если общий семантический компонент в дефинициях терминов обнаруживается на последующих шагах семантического анализа, то такие термины занимают промежуточное положение между центром и периферией и определяются как омонимы средней степени омонимичности [4, с. 19 – 33].

Появлению терминологической омонимии, по мнению К.А. Авербуха, способствуют следующие факторы:

1. Существование в различных терминосистемах одинаково звучащих и пишущихся терминологических единиц, семантика которых абсолютно различна, а мотивированность тождества их знаков отсутствует или утрачена в процессе длительного функционирования в разных сферах, *например, англ. operation: 1.* ***Med.*** *any surgical procedure – 'операция' (мед.)* [10, с. 414]; *2.* ***Milit.*** *A planned military activity – 'операция' (воен. планированное военное действие)* [19, с. 321]*; рус. морфология: 1.* ***Мед.*** *Комплекс наук, изучающих форму и строение организмов в их онто- и филогенезе; включает анатомию, гистологию, цитологию, эмбриологию, патологическую анатомию* [12, с. 1039]; *2.* ***Лингв.*** *Раздел языкознания, изучающий разнообразные аспекты строения слова с точки зрения зависимости его значения от составляющих его морфем* [23, с. 234]; *тат. аппарат: 1.* ***Анат.*** *әгъзалар системасы – 'аппарат' (мед. система органов); 2.* ***Тех.*** *Техник җайланма – 'аппарат' (тех. техническое устройство)* и т.д. [14, с. 42].

2. Метафорическое употребление термина или общелитературного слова в специальном языке, что сопровождается вхождением этой лексической единицы в другую терминосистему, *например, англ. canal – 'канал', рус. ячмень, тат. чүкеч – 'молоточек', 'молоток' и т.д.*

3. Идентичные наименования многоаспектного объекта, обозначающие в разных терминосистемах разные понятия, исходя из того, под углом зрения какой из профессий (или идеологий) рассматривается данная реалия, *например, англ. Integration: – 1.* ***Med.*** *The coordination of mental processes into a normal effective personality or with the environment 'интеграция' (мед.); 2.* ***Math.*** *The operation of solving a differential equation – 'интеграция' (матем.)* [24]*; рус. мониторинг: 1.* ***Экон****. Непрерывное наблюдение за экономическими объектами и процессами с целью анализа изменения их состояния; представляют составную часть управления* [25, с. 206]*; 2.* ***Мед.*** *Система наблюдения за жизненно важными функциями организма, способная быстро оповещать о возникновении угрожающих ситуаций, что позволяет вовремя начать лечение и не допустить развития осложнений* [12, с. 1035]*; тат. аппендикс: 1.* ***Техникада*** *аэростата, дирижабльдә һәм һава шары тышчасының аскы өлешендә газ кертү һәм чыгару өчен хезмәт итә торган кыска шланг – 'аппендикс' (тех.); 2.* ***Медицинада*** *сукыр эчәктәге суалчансыман кечкенә үсенте – 'аппендикс' (мед.) и т.д.* [20, с. 194; 8, с. 39].

В английской медицинской терминологии термины омонимы можно классифицировать в полные, неполные и частичные омонимы, к которым относятся омофоны, омографы.

Омофоны – слова, которые имеют идентичное произношение, различное написание, значение и происхождение [3, с. 91]. Возникновению омофонов способствуют особенности фонетического строя языка, *например, psychosis [sʌɪˈkəʊsɪs] – 'психоз' (major mental disorder in which the person is usually detached from reality and has impaired perceptions, thinking, responses, and interpersonal relationships)* [10, с. 480]*, sycosis [sʌɪˈkəʊsɪs] – 'сикоз' (a bacterial infection of hair follicles* [26, с. 405]*); ileum [ˈɪlɪəm] – 'подвздошная кишка' (the lower part of the small intestine, between the jejunum and the caecum* [26, с. 191])*, ilium [ˈɪlɪəm] – 'подвздошная кость' (the top part of each of the hip bones, which form the pelvis)* [26, с. 191]*; to heal [ˈhiːl] – 'излечивать' (to make someone or something get better* [26, с. 171), *heel [ˈhiːl] – 'пятка' (the back part of the* foot [26, с. 173]) и т.д. [27, с. 267]. Из данных примеров видно, что омофоны могут принадлежать к разным частям речи [28, с. 312].

Омофоны появляются в результате совпадения заимствованных слов с исконно английским b, случайного совпадения произношений слов разных лексических пластов, морфологических изменений слова, совпадения произношений некоторых слов в ареальных вариантах английского языка [3, с. 91].

Слова, в которых один и тот же согласный звук на письме передается различными графемами или их сочетаниями, составляют самую большую группу омофонов. Например, звук [k] на письме обозначается следующими буквами и буквосочетаниями: «c», «ch», «ck», «k», «q». *Например, chord [kɔːd] – 'хорда', cord [kɔːd] – 'спинной мозг, sac [sæk] – 'капсула опухоли или кисты', sack [sæk] – 'мешок'* и т.д.

Наиболее распространенными противопоставлениями в парах омофонов являются также графемы «c» и «s», обозначающие звук [s], *например, cell [sel] – 'клетка', to sel [sel] – 'продавать', site [saɪt] – 'локализация', to cite [saɪt] – 'цитировать' и т.д.* Наименее распространенными являются следующие различия в передаче на письме согласных звуков: «ps» и «s», которые передают звук [s], например, *psychosis [sʌɪˈkəʊsɪs] – 'психоз', sycosis [sʌɪˈkəʊsɪs] – 'сикоз';* «w+ согласная буква (например, wr)» – согласная буква (r)*, например, wrap [ræp] – 'окутывание' (напр., швов пищевода стенкой желудка), rap [ræp] – 'рэп' и т.д.* [3, с. 172 – 177].

Способы передачи одних и тех же гласных звуков в омофонах классифицируются в 25 различных групп. В некоторых группах встречаются и медицинские термины:

1. К первой группе относится небольшое количество слов, где графема «e», стоящая в конце слова, отличает его от другого слова с тем же написанием, *например, aid [eɪd] – 'протез', 'аппарат', aide [eɪd] – 'сиделка', pain [peɪn] – 'боль', pane [peɪn] – 'ɜрань'* и т.д.

2. Вторая группа состоит также из небольшого количества слов, затрагивающих противопоставление графем «i» и «y», например, *to die ˈ[daɪ] – умирать', dye [daɪ] – 'контрастное средство' и т.д.*

3. Следующая группа включает как исконно английские, так и заимствованные слова, в которых дифраф противопоставляется гласной в открытом типе слога с конечной «e». *Например, «ai» – «a…e»: flair [fleə] – 'способность', flare [fleə] – 'прилив крови к лицу'; «oo» – «o…e»: poor [pɔː] – 'неблагоприятный', pore [pɔː] – 'пора', 'канал'* и т.д.

4. Одним из наиболее частотных графических средств различения омофонов является использование разных графем или их сочетаний для передачи безударного [ə]. *Например, callus [ˈkæləs] – 'мозоль', callous [ˈkæləs] – 'мозолистый', naval [ˈneɪvəl] – 'военно-морской', navel [ˈneɪvəl] – 'пупок', venous [ˈviːnəs] – 'венозный', Venus [ˈviːnəs] – 'Венера'* и т.д. Кроме того, в эту группу относят различные способы передачи на письме безударного [ɪ] или [i] как аллофона фонемы [ɪ]. *Например, ilium [ˈɪliːəm] – 'подвздошная кость', ileum [ˈɪliːəm] – 'подвздошная кишка'* и т.д.

5. Звук [iː] передается разными диграфами «ea», «ee», «ie», «ei», «eo», *например, to heal [hiːl] – 'излечивать', heel [hiːl] – 'пятка', osteal [ˈɔstiːəl] – 'костный', ostial [ˈɔstiːəl] – 'относящийся к устью или отверстию', peak [piːk] – 'пик', peek [piːk] – 'быстрый взгляд'.*

6. Звук [eɪ] может передаваться диграфами «ay», «ai», «ey», «ei», «ee», *например, faint [ˈfeɪnt] – 'обморок', feint [ˈfeɪnt] – 'ложный выпад', vain [veɪn] – 'тщеславие', vein [veɪn] – 'вена' и т.д.*

7. К омофонии приводит перестановка гласной и согласной морфем, *например, muscle [ˈmʌsəl] – 'мышца', mussel [ˈmʌsəl] – 'двустворчатая ракушка' и т.д.*

8. Звук [əʊ] передается на письме различными сочетаниями графем «ou», «oa», «oe», «oh», «old», «olm», «olk», *например, cold [kəʊld] – 'простуда', coaled [kəʊld] – 'обугливаемый', yolk [jəʊk] –дейтероплазма', yoke [jəʊk] – 'магнитопровод' и т.д.*

9. Для передачи звука [ɜː] используются гласные «e», «i», «u» в сочетании с согласной «r» в третьем типе слога, *например, berth [bɜːθ] – 'причал', birth [bɜːθ] – 'роды' и т.д.*

10. Дифтонг [iə] или [iə] может обозначаться сочетаниями графем «eer», «ear», «ier», «eir», «ia», *например, to sear [sɪə] – 'прижигать' – sere ' [sɪə] – спусковой рычаг', tear [tɪə] – 'разрыв', tier [tɪə] – 'ярус' и т.д.*

11. Напряженный [ɑː] передается графемой «a» в третьем типе слога и различными сочетаниями графем «ear», «al», «ah», «aa», *например, heart [hɑːt] – 'сердце', hart [hɑːt] – 'олень'.*

12. Звук [ɔː] передается диграфами «au», «ou», «oa», *например, to stanch [stɔːn(t)ʃ] – 'останавливать кровотечение', staunch [stɔːn(t)ʃ] – 'твёрдый', coarse [kɔːs] – 'шероховатый', course [kɔːs] –'течение болезни' и т.д.*

13. Непроизносимое сочетание гласных «ue» в финальной позиции слова встречается в некоторых омофонах, *например, cue [kjuː] 'раздражитель', queue [kjuː] – 'очередь'.*

14. Дифтонг [ʊə] обозначается «eu», «u», *например, pleural [ˈpluərəl] – 'плевральный' – plural [ˈplʊərəl] – 'форма множественного числа'* [3, с. 178 – 181].

По вышеперечисленным примерам видно, что омофоны в некоторых случаях оба принадлежат к медицинской терминологии, в иных случаях один омофон относится к либо другой терминосистеме, либо общелитературному языку.

Р.В. Кузьмина выделяет следующие группы омофонов: лексико-грамматические, *например, humerus [ˈhjuːmərəs] – плечевая кость' (****n.*** *the top bone in the arm, running from the shoulder to the* elbow [26, с. 181]*) – humorous [ˈhjuːmərəs] – 'юмористический' (****adj.*** *full of humour; amusing* [19, с. 227])*,* чисто лексические, *например, affusion [əˈfjuːʒn] – 'обливание водой' (****n.*** *an act of pouring a liquid on something or someone* [24])*, effusion [əˈfjuːʒn] – 'истечение' (напр., крови) (****n.*** *escape of fluid (e.g., blood, lymph, serum) into a body cavity, often associated with circulatory or kidney disorders* [10, с. 180])*,* чисто грамматические, например, *ulna [ˈʌlnə] – 'локтевая кость' (****n.*** *the longer and inner of the two bones in the forearm between the elbow and the wrist* [26, с. 433])*– ulnar [ˈʌlnə] – 'локтевой' (****adj.*** *referring to the ulna* [26, с. 433]*)* и т.д. [3, с. 89]. Чисто грамматические омонимы образованы при помощи конверсии. Некоторые ученые считают, что конверсивы не могут быть омонимами. В.И. Абаев характеризует конверсивы как случаи лексико-семантической полисемии и называет их «мнимыми омонимами» [29, с. 39]. И.С. Тышлер считает, что слова включаются в разряд омонимов только в том случае, если разрывается семантическая связь между рассматриваемыми словами [30, с. 10], а лексические единицы, соотносящиеся по конверсии, семантически связаны. В свою очередь, А.И. Смирницкий совершенно справедливо

подчеркивает, что «картина английской омонимики, не включающая в свои рамки лексико-грамматические омонимы, связанные с конверсией, является в высшей степени неполной (а поэтому и неправильной) картиной» [31, с. 173]. Включение слов, находящихся в конверсионных отношениях, в омонимы осуществляется на основании определения омонимов как слов, различающихся по лексическим и/или общелексемным грамматическим признакам значения. В противном случае, если слова, соотносящиеся по конверсии, исключаются из числа омонимов, возникнет противоречие в определении омонимии. Данное определение исходит из давно сложившегося в лингвистике понимания омонимов как языковых знаков, имеющих тождественные означающие, но разные означаемые [32, с. 189]. Грамматические омонимы существуют наряду с лексическими, так как грамматические признаки значения, так же как и лексические, входят в понятие означаемого [3, с. 87].

V. Allum выделяет два вида омофонов: собственно омофоны и неточные омофоны (near homonyms). Неточные омофоны – это слова, которые имеют разное значение и разное написание и похожее, но не полностью совпадающее, звучание. *Например, dysphasia [disˈfeizi:ə] – ‘дисфазия’, dysphagia [disˈfeidʒi:ə] – ‘дисфагия’; legion [ˈli:dʒ(ə)n] – ‘легион’, lesion [ˈli:ʒən] –‘патологический очаг’; track [træk] – ‘направляющее устройство’, tract [trækt] – ‘тракт’ и т.д.* [33, с. 29 – 34].

Слова, имеющие разное значение и звучание, но тождественное написание называются омографами. *Например, wound [ˈwu:nd] – ‘рана’ (damage to external tissue which allows blood to escape* [26, с. 456]*) – wound [ˈwaʊnd] – ‘скрутить, свивать’ (past tense of* ***wind*** *– go or turn something in twists, curves, or circles* [19, с. 547]*); whoop [ˈhu:p] – ‘судорожный шумный вдох во время приступа кашля’ (при коклюше) (to cough convulsively with a crowing sound made at each inspiration* [9]*) – to whoop [ˈwu:p] – ‘издавать возглас’ (to utter a loud cry or shout in expressing enthusiasm, excitement etc.* [9] *и т.д.*

Среди омографов также есть чисто лексические, например *colon [ˈkəʊlən] – ‘толстая кишка’ (**n.** segment of large intestine from the cecum to the rectum* [10, с. 128]*) – colon [kəˈlɒn] – ‘плантатор, колонист’ (**n.** colonial farmer or plantation owner* [3, с. 222]*)* и т.д., лексико-грамматические, *например, digest [daɪˈdʒest] – ‘переваривать’ (пищу) (**v.** to break down food in the alimentary canal and convert it into components which are absorbed into the body* [26, с. 109]*) – digest [ˈdaɪdʒest] ‘сводка’ (**n.** a short written report providing the most important parts of a larger piece of writing, or one containing recent news* [9]*)* и т.д., чисто грамматические, *например, arsenic [ˈa:senɪk] – ‘мышьяк’ (**n.** metallic, highly poisonous element* [10, с. 46]*) – arsenic [a:ˈsenɪk] – ‘мышьяковый’ (**adj.** of, relating to, or containing arsenic especially with a valence of five* [24]*)* и т.д. типы.

В английском языке омофоны и омографы встречаются довольно часто, поскольку вследствие традиционности орфографии один и тот же звук может передаваться различными графемами и их сочетанием, а одна и та же графема или ее сочетание может читаться по-разному [28, с. 312].

Полные омонимы – слова, относящиеся к одной и той же части речи, идентичные по звучанию, написанию и грамматическим формам, но имеющие разные значения [28, с. 267]. *Например, levator: 1. Muscle that lifts or raises a structure (e.g., levator scapulae, which lifts the shoulder blade) ‘поднимающая мышца’; 2. Surgical instrument used to lift depressed bone fragments in a fracture ‘элеватор’ (мед.)* [10, с. 333]*; occlusion – ‘окклюзия’: 1. Blockage or closing off a vessel or passageway in the body, as in a clot occluding a blood vessels; 2. Manner in which the teeth in the opposing jaws meet in biting* [10, с. 410] и т.д.

В медицинской терминологии английского языка также встречаются неполные лексические омонимы – совпадающие в большей части своих форм, грамматически тождественных, *например, os: 1. Bone (во множественном числе. ossa) – ‘кость’; 2. Mouth, or mouthlike part (во множественном числе ora) ‘ротовое отверстие’* [10, с. 419] (в данном примере формы множественного числа терминов-омонимов не омонимичны), неполные лексико-грамматические омонимы, совпадающие в большей части своих форм, грамматически различных, *например, arm: 1. **N**. The part of the body from the shoulder to the hand, formed of the upper arm, the elbow and the forearm (во множественном числе arms) ‘верхняя конечность’ (исключая кисть)* [26, с. 26]*; 2. **V**. Supply someone with weapons (глагольные формы: arms, arming, armed) ‘вооружать’* [19, с. 24]. В данном случае в звучании и написании совпадают существительное в единственном числе и начальная форма глагола, существительное во множественном числе и глагол в 3-м лице единственного числа в форме простого настоящего времени [30, с. 17].

Особую группу составляют омонимы, возникающие в результате сокращений. Акронимы могут рассматриваться как один из самых больших источников омонимии в английском языке. Акронимы – сокращения, которые в отличие от аббревиатур (читаемых, произносимых и воспринимаемых по названиям букв) читаются и воспринимаются как обычные лексические единицы. Они образуются из разных сочетаний букв. Акронимы, полностью совпадающие с единицами общеупотребительного языка, называются омокронимами. *Например, pet – ‘домашнее животное’ – a tame animal kept for companionship and pleasure* [19, с. 344]*; PET – pre-eclamptic toxemia – ‘преэклампсия’, ‘выраженный токсикоз второй половины беременности’; map – ‘карта’ – a diagram of part or all of the earth’s surface or of the sky* [19, с. 282]*; MAP – mean arterial pressure – ‘среднее артериальное давление’; dash – ‘черта’ – a short line ‘ – ’ used in writing or printing parts of a sentence [19, с. 120]; DASH – dietary approaches to stop hypertension – ‘антигипертензивный эффект диеты’ и т.д.* [34, с. 28 – 29]. К примеру, такие акронимы, как *KID (keratitis, ichthyosis, and deafness ‘синдром кератита-ихтиоза-глухоты’), LEOPARD (lentigines, ECG Abnormalities, ocular hypertelorism, pulmonary stenosis, abnormalities of genitalia, retardation of growth, and deafness – ‘лентиго, аномалии ЭКГ, глазной гипертелоризм, стеноз легочной артерии, аномалии гениталий, задержка развития, глухота’), NAME (national association of medical examiners – ‘Национальная ассоциация экзаменаторов медицинских дисциплин’), POEMS (polyneuropathy, organomegaly, endocrinopathy, monoclonal gammopathy, and skin lesions – ‘синдром POEMS’ (тяжелые полиневропатии, остеосклероз, гепатоспленомегалия, лимфаденопатия, аменорея, гинекомастия, гиперпролактинемия, гиперпигментация и гипертрихоз кожи))* могут вызвать затруднения при понимании медицинских текстов [35, с. 109].

По характеру образования акронимы делятся на две группы. В первую группу относятся акронимы, которые возникли при инициальной аббревиации терминов и тем самым стали омонимами по отношению к общелитературным словам: *bat – ‘летучая мышь’ – a flying animal that looks like a mouse with wings* [19, с. 38]*; BAT – blunt abdominal trauma – ‘тупая травма живота’ и т.д.*, в данном примере очевидна случайность совпадения звукового и буквенного состава. Ко второй группе относятся преднамеренно созданные акронимы. В этой ситуации в состав акронима входят любые фрагменты слов полного названия и появляется омоним общелитературного слова, *например, RELY – Randomized Evaluation of Long term anticoagulant therapY – ‘рандомизированная оценка долгосрочной антикоагулянтной терапии’ и т.д.* [34, с. 30].

Необходимо также отметить, что среди инициальных аббревиатур есть омонимы. Об омонимии аббревиатур уместно говорить, когда обозначенные аббревиатурами понятия совершенно не связаны гиперонимо-гипонимическими отношениями. *Например, FAC: 1. Full blood count – ‘общий анализ крови’; 2. Federal broadcasting corporation – ‘Федеральная радиовещательная компания’; CNS: 1. Central nervous system – ‘центральная нервная система’; 2. Communication, navigation and surveillance – ‘сигналы связи, навигации и наблюдения’; 3. Carbon nanostructures – ‘карбоновые наноструктуры’ и т.д.* Количество вариантов расшифровки может быть от двух и более, *например, BPD: 1. Bipolar disorder ‘биполярное расстройство’; 2. Biparietal diameter – ‘межтеменной размер’; 3. Bronchopulmonary dysplasia – ‘бронхолегочная дисплазия’; 4. borderline personality disorder – ‘пограничные состояния’* и т.д.

Барбашева и др. подчеркивают, что особенностью полисемии и омонимии аббревиатур является то, что эти два явления иногда могут пересекаться друг с другом. К примеру, аббревиатура *RBC* полисемична и имеет следующие значения. *RBC: 1. Red blood cell – ‘эритроцит’; 2. Red blood (cell) count – ‘подсчет эритроцитов’; 3. Red blood (cell) corpuscle – ‘эритроцит’.* В то же время аббревиатура *RBC* имеет омоним *RBC*, который расшифровывается как *risk-based concentration – ‘концентрации, основанные на риске’* [36, с. 974].

В русской медицинской терминологии, как отмечает О.Г. Борисова, случаи омофонии и омографии не зафиксированы. Кроме того, по ее мнению, делить омонимы на лексические и морфологические, грамматические и лексико-грамматические не имеет смысла, так как исследуемые термины принадлежат к одной части речи, т.е. не различаются грамматически. О.Г. Борисова предлагает классификацию омонимов по признаку, который присущ всем омонимичным единицам – по степени их омонимичности. В зависимости от степени омонимичности, термины-омонимы классифицируются следующим образом: 1. Омонимы высокой степени омонимичности; 2. Омонимы средней степени омонимичности; 3. Омонимы низкой степени омонимичности.

Термины, в определениях которых не обнаружено общих семантических компонентов, обладают высокой степенью омонимичности. В эту группу входят термины различного происхождения, которые случайно совпали по звучанию и написанию, термины общего происхождения, которые обозначают разные, не связанные между собой понятия, если в их определениях нет общих семантических компонентов. *Например, атопия: 1. [греч. **atopia** – «нечто необычное, странность»] Клинические формы аллергии, обусловленные развитием IgE-опосредованной реакции гиперчувствительности I типа возникающие при естественном воздействии (чаще всего ингаляционно поступающих) аллергенов у лиц с наследственной предрасположенностью к сенсибилизации; 2. [греч. a – «без, не» + topos – место, положение] Расположение органа, ткани или отдельных клеток в необычном для них месте, обусловленное диэмбриогенезом, травмой или хирургическим вмешательством* [12, с. 163]*; разрешение – 1. **в оптике** – способность различать детали оптически; 2. **В медицине** – критическое завершение болезни* [12, с. 1507].

В данную группу входят однокомпонентные термины, что позволило автору предположить, что степень омонимичности терминов зависит от количества компонентов в нем: чем меньше компонентов содержат термины, тем выше степень их омонимичности.

Средняя степень омонимичности терминов-омонимов подразумевает отсутствие в их определениях общего семантического компонента в первом этапе компонентного анализа, но выявление его в последующих этапах, *например, ампутация: 1. Отсечение или отрыв конечности, ее периферической части или периферической части органа (матки, молочной железы); 2. Непосредственное отделение от тела и устранение придатка или патологического роста, такого как полип; (отсечение ≈ отделение) и т.д.* [12, с. 65].

Самую большую группу терминов-омонимов в русской медицинской терминологии составляют термины низкой степени омонимичности. Эта группа включает терминологические единицы, обозначающие разные, не связанные между собой понятия, в определениях которых присутствует общая сема неспециального характера. Например, *гетероплазия: 1. Развитие патологических цитологических и гистологических элементов в составе органа или* ***ткани****; 2. Замещение нормальной ткани или её части* ***тканью*** *злокачественного роста* [12, с. 416]*; терапия биологическая: 1.* ***Лечение*** *телесных и физических расстройств; 2.* ***Лечение*** *с использованием биологических препаратов и т.д.* [12, с. 1910, 4, с. 70 – 79].

В русском языке омонимы-аббревиатуры не менее распространены, *например, ПД: 1. Предел дозы; 2. Потенциал действия* [12, с. 1283]*; АКДС – адсорбированная коклюшно-дифтерейно-столбнячная вакцина; 2. Автомобильная кислородно-добывающая станция* [12, с. 31]*; ВПГ: 1. Вирус простого герпеса; 2. Военный полевой госпиталь и т.д.* [12, с. 357]. Акронимы, наоборот, в медицинской терминологии русского языка встречаются крайне редко, *например, воз – груженная кладью повозка* [11, с. 67]; *ВОЗ – Всемирная организация здравоохранения.*

В медицинской терминологии татарского языка можно выделить две группы омонимов: полные и неполные. В группу полных омонимов входят лексические омонимы, которые совпадают во всех своих формах, грамматически идентичных. Следовательно, это слова, принадлежащие к одной и той же части речи [37, с. 94], *например, кабак: 1. Кабакчалар семьялыгыннан җирдә үрмәләп үсә торган, эче куыш калын сабаклы, кызгылт сары йолдызсыман чәчәкле, яссы куе яшел яфраклы бакча үсемлеге; яшелчә 'тыква'; 2. Күз алмасын томалап ала торган хәрәкәтчән тире катламы; каштан түбәнге кабарып торган өлеш – 'веко'; 3. Арзанлы исерткеч эчемлекләрне ваклап сату, эчү урыны – 'трактир'* [18, с. 13]*; яткылык: 1. Файдалы казылма ята торган урын 'месторождение' (полезных ископаемых); 2. Соңгылык, ана карынында бала урыны 'плацента'* [13]*; кызылча: 1. Чирләгәндә кызыл тимгелләр, бөрчекләр чыга торган йогышлы авыру, беркадәр кызамык авыруын хәтерләтә (гадәттә балаларда була) – 'краснуха'; 2. Яфраклары җәен куе яшел, көзен кызыл булып, вак кына ак яки ал чәчәк ата торган куак үсемлек – 'кизильник'* [18, с. 664].

К неполным омонимам относятся омоформы, омофоны и омографы. Омоформами называются слова, у которых фонетическая структура одних форм совпадает, а других – расходится. Соответственно, одна из таких единиц является омонимом по отношению к отдельной форме или отдельным формам другой единицы [37, с. 96]. В медицинской терминологии татарского языка омоформы в большинстве случаев встречаются среди слов, принадлежащих к разным частям речи. Например, *Например, авыр: 1. (Прил.) Авырлыгы зур булган, зур үлчәүле – 'тяжёлый'; 2. (Прил.) Читен, зур физик яки акыл көче таләп итә торган – 'сложный'; 3. (Сущ.) Йөк, корсак, көмән/ – 'живот' (во время беременности)* [20, с. 43 – 44]*; агу: 1. (Сущ.) Тереклек (җан) иясен зарарлый, үтерә торган матдә – 'яд'; 2. (Гл.) Сыеклыкның берәр төрле юнәлеш алып хәрәкәт итүе'течь'* [20, с. 58]*; җирәнчә: 1. (Прил.) Жирән төскә тартым 'рыжеватый'; 2. (Сущ.) Жиңелчә генә кызарып, чабырткылар хасил булудан гыйбарәт тире авыруы; бүре уы – 'крапивница'* [38, с. 355]. В медицинской терминологии татарского языка омофоны и омографы не встречаются.

При исследовании явления омонимии особое внимание обращается на конверсию в связи с ее широким распространением в лексической и грамматической системе татарского языка. Как отмечал А.А.Юлдашев, в 70-х годах прошлого столетия, конверсия – характерное явление для тюркских языков [39, с. 9]. Конверсия – образование нового слова путем перехода основы в другую часть речи. Она является лексико-грамматическим способом образования новых слов. Данный путь обогащения лексики применяется как в английском, так и в татарском языках [40, с. 80]. Как отмечал А.И. Смирницкий, омонимы, связанные с конверсией, представляют собой совершенно особую группу случаев частичной сложной лексико-грамматической омонимии. Без этой группы омонимов картина омонимики в английском языке будет неполной [31, с. 173], такой же вывод можно сделать и для татарского языка, учитывая вышесказанные замечания по конверсии в нем. Например, *авыру: 1. (Гл.) Хаста булу, чирләү, сырхаулау, нинди дә булса берәр авыруга дучар булу – 'болеть'; 2. (Сущ.) Чир, хаста, сырхау, хасталык – 'болезнь'; 3. (Сущ.) Авырган кеше, сәламәтлеген югалткан сырхау кеше, хаста – 'больной'; 4. (Прил.) Чирле, сәламәт булмаган – 'больной'* и т.д. [20, с. 48].

Конверсивы имеют тождественную основу, но различаются по формам. Они образованы посредством изменения парадигмы и отличаются друг от друга только парадигмой. Для конверсии обязательным является наличие форм разных частей речи у слов, имеющих тождественное звучание, иногда обладающих семантической самостоятельностью [41, с. 71 – 72].

Омонимы-конверсивы в татарском языке можно классифицировать по модели, которую рассматривает Б.Ш. Беширов в кумыкском языке.

Соотношения по конверсии, где различия конверсивов целиком сводимы к синтаксису, функционально обусловлены и приравнены к синтаксической деривации. Синтаксические дериваты являются функциональными грамматическими омонимами. Область действия грамматической омонимии в подобных случаях ограничивается синтаксическим перемещением (транспозицией), но не преобразованием (трансформацией) лексических единиц. Синтаксическая деривация является наиболее распространенным типом омонимичных отношений по конверсии. В результате такой деривации возникает грамматическая омонимия однокоренных. *Например, аксак: 1. (Прил.) Аксап йөри торган, аягы зәгыйфь, чатан – 'хромой'; 2. (Сущ.) Аягы гарип, аксап йөри торган; титак кеше – 'хромой'* [20, с. 105]. Существительное *аксак – 'хромой'* используется в предикативной конструкци, например, *аксак йөри алмый – 'хромой, не может ходить'*. Прилагательное *аксак – 'хромой'* используется в аттрибутивной конструкции, *например, аксак кеше – 'хромой человек'*.

Второй тип отношений по конверсии – результат лексической деривации. Она подразумевает некоторые изменения семантики производного по сравнению с семантикой производящего. Принимая во внимание тот факт, что конверсивы принадлежат к разным частям речи, такие омонимичные отношения между конверсивами называются лексико-грамматическими. *Например, гарип: 1. (Сущ.) Физик җитешсезлеге булган кеше – 'инвалид'; 2. (Прил.) Кимчелекле, төзек булмаган – 'несовершенный', 'с недостатком'* [38, с. 48]. Грамматическая омонимия «существительное – прилагательное» вместе с лексической деривацией устанавливает лексико-грамматическую омонимию между конверсивами. Лексическое преобразование «предмет – его отличительный признак» разграничивает сочетаемость конверсивов. Производное прилагательное выделяет важное, оценочное определение признака. Слово, обозначающее признак, употребляется более свободно. *Например, гарип юллар – 'разбитые дороги'* и т.д. Грамматическая омонимия «прилагательное – существительное» сочетается с лексическим преобразованием «признак – носитель». *Например, ак: 1. (Прилаг.) Кар, сөт төсендәге – 'белый'; 2. (Сущ.) Нәрсә белән булса да зарарланудан яки авырудан соң, күзнең мөгез катлавында була торган аксыл тап – 'бельмо'* [20, с. 97]. Лексическая деривация меняет контекст лексической сочетаемости конверсивов, например, *ак күлмәк – 'белое платье'* и *күздәге акны дәвалау – 'лечение бельма'*. Грамматическая и лексическая характеристика конверсивов устанавливает омонимичные отношения между ними.

Следующий тип отношений по конверсии подразумевает семантические и грамматические преобразования. Вследствие таких преобразований между областью употребления производящего и производного слова устанавливается граница. В данном случае происходит разрыв между лексическими единицами, так как семантические преобразования нарушают тождество слова. Грамматические преобразования закрепляют отдельность, самостоятельность производного слова. Слова, соотносящиеся по конверсии, являются омонимичными семантическими производными. *Например, кату: 1. (Гл.) Каты хәлгә килү, кибү – 'твердеть', 'засыхать'; 2. (Сущ.) Кызу йөргәндә, авыр физик хәрәкәтләр ясаганда яки йөгергәндә кинәт авырттырып сулыш кысылу, тын бетү күренеше; эчтәге органнарда барлыкка килгән кистереп авырту – 'боль в боку при выполнении физических упражнений'* [18, с. 173 – 174]. *Например, ипи каткан – 'хлеб засох' и кату чыкты – 'боль в боку'* [41, с. 73 – 78].

Омонимы-аббревиатуры исконно татарского происхождения – редкое явление в татарской медицинской терминологии. Вместе с тем омонимы-аббревиатуры, заимствованные с русского языка без перевода на татарский, широко распространены. В татарском языке среди рассмотренных во время исследования терминов обнаружился термин, который имеет омокроним – *рак: 1. Канцер; 2. Эпителиаль тукымада үскән яман шеш – 'злогачественная опухоль'* [14, с. 398]; *РАК – Республика азык-төлек корпорациясе – 'Республиканская продовольственная корпорация'*.

Медицинская терминология содержит огромное количество терминов-эпонимов. Эпонимам, как и другим терминам, свойственны лексико-семантические явления, в том числе и омонимия. Среди терминов-эпонимов омонимы встречаются очень часто, и они могут вызвать затруднения.

О.Г. Борисова подчеркивает, что специфика терминов-эпонимов заключается в том, что они сочетают в себе свойства как терминов, так и ономастической лексики. Именно данное обстоятельство способствует выделению терминов-эпонимов в самостоятельную группу при определении характера семантических взаимоотношений между эпонимимами, охарактеризованными как многозначные [4, с. 35].

По мнению автора, многозначные эпонимы в зависимости от принадлежности имени собственного, которое является основой эпонимического термина, одному или разным личностям, можно классифицировать в две группы. В первую группу входят генетически однородные (одноименные) термины-эпонимы, т.е. термин, который связан с одной и той же личностью, имеет несколько значений, друг с другом не связанных. *Например, Barre's syndrome/синдром Барре/Барре синдром, в честь французского невропатолога J.A. Barre, 1880 – 1967: 1. Жгучие и сжимающие боли в области живота и в нижних конечностях, ощущение стекания к конечностям горячей или ледяной воды; наблюдается при сдавлении спинного мозга, син. Барре болевой синдром; 2. Сочетание расстройства походки, неустойчивости в позе Ромберга и нистагма в сторону патологического очага, наблюдающееся при поражении одного полушария мозжечка, син. Барре, дисгармонический синдром* [42, с. 42].

Вторую группу составляют генетически разнородные или тезоименные термины-эпонимы, т.е. терминологические единицы, связанные с разными лицами, чьи фамилии/имена совпали случайным образом. *Например, Wood's syndrome/синдром Вуда/Вуд, синдромы в честь 1. Английского кардиолога P.H. Wood, 1907 – 1962 – совокупность электрокардиографических изменений; инверсия*

зубцов T V2-V3, глубокие зубцы S1 и Q111; наблюдается при массивной эмболии в системе легочного ствола; 2. Американского офтальмолога N. Wood – симптомо-комплекс глубокого наркоза; расслабление круговой мышцы глаза, расходящееся косоглазие, фиксация глазных яблок в одном и том же положении [42, с. 378] и т.д.

Нужно ометить и тот факт, что некоторые имена собственные, составляющие термины-эпонимы, могут расходиться в звучании и написании в английском и русском, а значит и в татарском языках. *Например, Behr's sign и Ber's sign с английского языка имеют одинаковое звучание и написании в татарском и русском языках, в свою очередь, в английском языке эти два термина являются омофонами: синдром Бера/Бер синдромы (Behr's sign) – сочетание гомонимной гемианопсии с расширением зрачка и глазной щели на стороне гемианопсии; наблюдается при поражении зрительного тракта; Бера/Бер синдромы (Ber's sign) – ороговение и утолщение эпидермиса в области локтей и колен при гипотериозе, син. симптом «грязных локтей»* [42, с. 48, 50].

Анализ определений тезоименных терминов показывает, что наименования относятся к разным, не связанным между собой понятиям, т.е. различаются и по денотату.

В медицинской терминологии выделяются три больших группы омонимов.

1. Внутритерминосистемная (внутринаучная) омонимия – омонимия между единицами одной терминосистемы. Такой тип омонимов встречается довольно редко, потому что омонимия внутри терминосистемы одной науки расценивается как негативное явление. Особенно, когда речь идет об омонимах-сокращениях. Медицинская терминосистема, в свою очередь, состоит из множества подсистем. Следовательно, можно рассматривать терминологическую омонимию как внутрисистемное явление. Анализ медицинских терминов позволяет отметить, что один и тот же медицинский термин может обозначать совершенно разные понятия в разных ее подсистемах. *Например, англ. isolation: 1.* ***In surgery*** *– separation of a structure from surrounding structures – 'изоляция' в хирургии; 2.* ***In epidemiology*** *– separation of a patient suffering from a contagious disease, from contact with others 'изоляция' в эпидемиологии* [10, с. 307]*; рус. активация:1.* ***В диагностике*** *– феномен подавления или исчезновения ритмов ЭЭГ физиологическим или иным стимулом с появлением низкоамплитудной высокочастотной активности; 2.* ***В онкологии*** *– первая стадия опухолевой индукции канцерогеном; незначительное повреждение клеток под воздействием канцерогенного агента, при котором эти клетки склонны образовывать опухоль при длительном последующем действии промотора (промоция)* [12, с. 36]*; тат имплантация: 1.* ***Эмбриологиядә*** *– яралгының аналык стенасына беркетелүе – 'имплантация' в эмбриологии; 2.* ***Пластик хирургиядә*** *– организмнарга чит булган материалларны кучеру – 'имплантация' в пластической хирургии и т.д.* [14, с. 177 – 178].

2. Межтерминосистемная (межнаучная) омонимия между единицами разных терминосистем. Межнаучные терминологические омонимы обладают двумя обязательными признаками: 1. У терминов абсолютно разные определения; 2. Данные термины употребляются в разных терминологиях [21, с. 71]. В большинстве случаев между значениями терминов нет отношений семантической производности. Но в некоторых случаях можно проследить причину возникновения нового термина в медицине. [43, с. 982]. В медицинской терминологии – это термины, совпадающие по форме, функционирующие в немедицинских и несмежных с медициной терминосистемах. Расхождения между терминами разных наук существенны, поэтому нужно иметь в виду только их общую внутреннюю форму, на основе которой в разных терминосистемах развились разные значения, но не связь между обозначаемыми ими понятиями [4, с. 91]. Примерами таких терминов являются*: англ. axis: 1.* ***In politics*** *– an agreement between governments or politicians to work together to achieve a particular aim – 'политическая коалиция'* [9]*; 2.* ***In medicine*** *– the second cervical vertebra: the second bone of the vertebral column, located in the neck region – 'второй шейный позвонок'* [10, с. 60]*; рус. Регрессия: 1.* ***В математике*** *– статистическая зависимость условного математического ожидания случайной величины от случайного вектора* [17, с. 244]*;* ***в медицине*** *– убывание клинической картины* [12, с. 1541]*; тат. аппендикс: 1.* ***Техникада*** *аэростатта, дирижабльдә һәм нава шары тышчасының аскы өлешендә газ кертү һәм чыгару өчен хезмәт итә торган кыска шланг – 'аппендикс' (тех.); 2.* ***Медицинада*** *сукыр эчәктәге суалчансыман кечкенә үсенте – 'аппендикс' (мед.) и т.д.* [20, с. 194].

3. Межсистемная (макросистемная) омонимия – омонимия между терминологическими единицами и словами общелитературного языка. Возникновению таких омонимичных отношений способствует терминологизация общеупотребительных слов, т.е. переход общеупотребительного слова в термин. После терминологизации, как правило, происходит последующее развитие термина, среди которых появление новых значений, полисемантизация, омонимизация и прочие проявления асимметрии языкового знака. *Например, англ. canal –* ***'канал' в общеупотреб. языке и медицине,*** *рус. улитка в общеупотреб. языке и медицине, тат. кабак –* ***'тыква', 'трактир'*** *в общеупотреб. языке и 'веко' в медицне и т.д.* [44, с. 27 – 38]. Общеупотребительные слова и совпадающие с ними по форме термины называются консубстанциональными терминами [6, с. 318].

О.Г. Борисова утверждает, что до сих пор нет единого мнения о том, является ли термин омонимом по отношению к общеупотребительному слову, от которого он образован, или это одно из значений многозначного термина. В словарях они могут быть представлены по-разному. Ряд ученых – Д.С. Лотте, С.В. Гринев-Гриневич, Ю.С. Степанов – рассматривают отношения общеупотребительных слов и терминов как омонимы. В данном исследовании такие отношения также рассматриваются как омонимичные [4, с. 109 – 112].

Греко-латинские термины составляют ядро медицинской терминологии. Несмотря на то, что и греческий, и латинский языки являются мертвыми языками, их словообразовательные возможности используются и в современной медицинской науке. Некоторые греко-латинские терминоэлементы имеют несколько значений, что позволяет говорить об омонимичности терминоэлементов в медицинской терминологии. Например, приставка *диа/ди* (например,как в слове диатаксия): *1. Движение сквозь, через, от начала до конца в пространстве или во времени; 2. Полное завершение действия; 3. Разделение, отделение; 4. Промежуточное положение между чем-либо* [12, с. 539]; в сложных словах *ваз(о)* (например, как в слове вазолигатура)*: 1. Относящийся к кровеносным сосудам; 2. Относящийся к семявыносящему протоку и т.д.* [12, с. 277].

Явление омонимии в медицинской терминологии тесно переплетается с условной синонимией. Кроме того, в некоторых случаях синонимы каждого из значений являются способом, который поможет правильно понять и отличить термины. Омонимичные термины, как правило, имеют синонимы по одной семантической линии, например, англ. *auricle: 1. Outer visible part of the ear (syn. pinna) – 'ушная раковина'; 2. A small conical pouch projecting from the upper anterior portion of each atrium of the heart – 'ушко предсердия'* [10, с. 56]; *рус. перевязка: 1. Лечебно-диагностическая процедура, включающая осмотр и туалет раны, проведение местных лечебных манипуляций и наложение повязки; 2. Закрытие просвета органа трубчатой формы путем затягивания обведенной вокруг него лигатуры (син. лигирование)* [12, с. 1287]*; тат. анестезия: 1. Сизүчәнлекнең булмавы (син. сизмәүчәнлек) – 'отсутствие чувствительности'; 2. Авртусызландыру чараларының гомуми атамасы (син. авыртусызландыру) – 'обезболивание'.* По данному примеру видно, что термин auricle имеет синоним по первой семантической линии *(auricle – pinna)*, перевязка имеет синоним по второй семантической линии *(перевязка – лигирование)*, анестезия имеет синонимы по обеим семантическим линиям *(анестезия$_1$ – сизмәүчәнлек, анестезия$_2$ – авыртусызландыру)* и т.д.

Таким образом, омонимия в медицинской терминологи, так же как и в общелитеартурном языке, – широко распространенное явление. Она затрагивает не только термины-слова, термины-словосочетания, эпонимные термины, но и аббревиатуры, акронимы и терминоэлементы.

Относительно омонимии в терминологии мнения ученых разделяются. Одни ученые считают омонимию за недостаток термина и утверждают, что ее не должно быть в терминологии. Другие рассматривают только многозначные термины, не диффренцируя при этом полисемию и омонимию. Третьи отмечают, что в терминологии может быть только омонимия. Некоторые ученые признают явление омонимии и полисемии в терминологии и предлагают способы их разграничения.

Преимущественным способом разграничения полисемии и омонимии является компонентный анализ. Суть такого анализа заключается в том, что рассматриваются дефиниции терминов, выделяются общие семы или отмечается их отсутствие. Если в дефиницях есть общая сема, необходимо проверить, является ли она специальной или неспециальной. Наличие общих специальных сем сидетельствует, что речь идет о полисемии терминов, а наличие общих неспециальных сем указывает, что перед нами термины-омонимы. Кроме этого, общие неспециальные семы могут выявляться на втором, третьем и последующем этапах анализа, в противном случае, мы имеем дело с термином, у которого общие неспециальные семы не выделяются ни на одном этапе компонентного анализа.

Все медицинские термины разделяются на три основные группы: внутритерминосистемная, межтерминосистемная, межсистемная омонимия в русском, английском и татарском языках. Внутритерминосистемная омонимия – омонимия терминов внутри одной терминосистемы. Такой тип омонимии рассматривается как нежелательная, но в медицинской терминологии она встречается очень часто в силу существования подсистем. Термины-омонимы из разных подсистем медицины рассматриваются как внутритерминосистемные в медицинской терминологии. Межтерминосистемная омонимия – омонимия терминов разных терминосистем. Межсистемная омонимия возникает при терминологизации, метафоризации общеупотребительных слов с последующим развитием термина (появление новых значений, полисемантизация, омонимизация и т.д.).

В медицинской терминологии английского языка встречаются следующие группы омонимов: полные, неполные, частичные (омофоны, омографы) омонимы. Неполные омонимы подразделяются на лексические и лексико-грамматические, а частичные омонимы – на лексические, лексико-грамматические, грамматические (омонимы-конверсивы). Омофоны, в свою очередь, классифицируются в омонимы и неточные омонимы. Распространенность омофонов и омографов тесно связана с фонетическими особенностями языка (одна и та же графема или диграмма может произноситься по-разному, один и тот же звук можно передать разными графемами или диграммами). Омофонами могут являться и эпонимные термины. В отличие от медицинской терминологии русского и татарского языков, в английском языке широко распространена омонимия акронимов.

В русской медицинской терминологии омонимы классифицируются в омонимы высокой степени омонимичности, омонимы средней степени омонимичности, омонимы низкой степени омонимичности. В группу терминов высокой степе-

ни омонимичности входят термины, в дефинициях которых не обнаруживаются общие семы, к омонимам средней стемени омонимичности относятся термины, не имеющие общие семы в дефинициях на первом этапе, но имеющие их на последующих этапах компонентного анализа. Термины низкой степени омонимичности имеют общие неспециальные семы на первом этапе анализа.

В медицинской терминологии татарского языка выделяются две группы омонимов: полные и неполные. К неполным омонимам относятся омоформы, которые принадлежат к разным частям речи. Полные омонимы совпадают в звучании и написании, но имеют разные значения. В эту же групу входят и заимствованные омонимы. Отдельно, как особая группа омонимов, рассматриваются омонимы-конверсивы. Выделяются три типа отношений по конверсии в татарском язые: синтаксический, лексический и семантический, самым распространенным из которых является синтаскисический.

Омонимия встречается и среди терминов-эпонимов. В большинстве случаев такие термины совпадают во трех языках, в единичных случаях такие термины в английском языке могут быть только омофонами, в то время как в русском и татарском языках являются полными омонимами.

Явление омонимии затрагивает греко-латинские терминоэлементы, которые являются интернациональными.

Таким образом, в медицинской терминологии каждого из рассматриваемых языков явление омонимии имеет свои особенности.

Полные омонимы встречаются во всех трех языках. В русском языке полные омонимы рассматриваются в плане степени омонимичности, и это единственная классификация омонимов, которая подходит для медицинской терминологии русского языка.

В медицинской терминологии английского языка широко распространены лексические, лексико-грамматические и чисто грамматические омофоны, омографы.

Неполные лексико-грамматические омонимы встречаются в английском и татарском языках, а неполные лексические омонимы характерны только для медицинской терминологии английского языка.

В английском и татарском языках выделяется омонимия, возникшая в результате конверсии. В татарском языке рассматривается три типа отношений по конверсии: синтаксический, лексический и семантический.

Библиографический список

1. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Просвещение, 1985.
2. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1986.
3. Кузьмина Р.В. *Фонетическая вариативность и вариантность в английском языке и принципы их отражения в современных орфоэпических словарях (фонетико-лексикографическое исследование на материале феномена омонимии)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2007.
4. Борисова О.Г. *Омонимия терминов медицинских наук*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Краснодар.
5. Лотте Д.С. *Основные вопросы научно-технической терминологии*. Москва: Академия наук СССР, 1961.
6. Соколова М.А Многозначность в терминологии: к вопросу о разграничении консубстанциональных слов и терминов. *Преподаватель XXI век*. 2016; № 1: 315 – 320.
7. Толикина Е.Н. Некоторые лингвистические проблемы изучения термина. *Лингвистические проблемы научно-технической терминологии*. Москва: Наука, 1970: 53 – 67.
8. Авербух К.Я. Терминологическая вариантность: теоретический и прикладной аспекты. *Вопросы языкознания*. 1986; № 6: 38 – 49.
9. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/
10. Sell R., Rothenberg M.A., Chapman C.F. *Dictionary of Medical Terms*. 7th edition. New York: Barron, 2018: 696 p.
11. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь современного русского языка*. Москва: «Аделант», 2014.
12. *Большой энциклопедический словарь медицинских терминов*. Под редакцией Э.Г. Улумбекова Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2012.
13. Мифтахов З. *Татар теленең аңлатмалы сүзлеге*. Заинск: Шәхси китап нәшрияты, 2012. Available at: https://watan.su/
14. *Медицинский русско-татарский толковый словарь*. Под редакцией М.М. Гимадеева Казань: Магариф, 2003.
15. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008: 303 с.
16. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
17. Каазик Ю.А. *Математический словарь*. Москва: Физматлит, 2007.
18. Сабитова И.И., Гайнетдинова А.Ф., Борһанова Ю.Ф., Таһирова Ф.И. и др. *Татар теленең аңлатмалы сүзлеге*. Казань: ТӘһСИ, 2017.
19. Хокинс Дж., Делаханти Э., Макдональд Ф. *Толковый словарь английского языка*. Москва: «Астрель», 2008; Т. 3.
20. Абдуллина Р.Р., Сагитова А.М., Гаффарова Ф.Ф., Газизова Ф.М. и др. *Татар теленең аңлатмалы сүзлеге*. Казань: ТӘһСИ, 2015; Т. 1.
21. Даниленко В.П. *Русская терминология: опыт лингвистического описания*. Москва: Наука, 1977.
22. Загрекова Е.Н. *Истоки и развитие Российской медицинской терминологии*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Саратов, 2008.
23. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: «Советская энциклопедия», 1966.
24. *Merriam-Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary
25. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш. *Словарь современных экономических терминов*. Москва: «Айрис Пресс», 2008.
26. Bateman H., Hillmore R., Jackson D., Lusznat S., McAdam K., Regan Ch. *Dictionary of Medical Terms*. 4th ed. London: A & C Black Publishers Ltd, 2005.
27. Лапочкина А.С. Явление омонимии в английской терминологии химической технологии. *Язык науки и техники в современном мире*. Омск: Омский государственный технический университет, 2016: 120 — 124.
28. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учею.пособие. Москва: Флинта, 2012.
29. Абаев В.И. О подаче омонимов в словаре. *Вопросы языкознания*. 1957; № 3: 31 – 43.
30. Тышлер И.С. *Словарь лексических и лексико-грамматических омонимов современного английского языка*. Саратов: Издательство Саратовского государственного университета, 1975.
31. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка. (Посмертное издание под ред. В.В. Пассека)*. Москва: 1956.
32. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1955.
33. Allum V. *English for Medical Purposes: Spelling and Vocabulary*. Raleigh: Lulu Press, 2012.
34. Барбашева С.С., Рожкова Т.В. Медицинские акронимы и омокронимы: классификация, проблемы употребления и перевода. *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*, 2017, № 3 (180): 28 – 32.
35. Al Aboud K. Homonyms in medicine: A perspective. *Our Dermatol Online*. 2015; № 1: 109 – 110.
36. Барбашева С.С., Рожкова Т.В. Полисемия и омонимия медицинских аббревиатур. *Медицинское терминоведение*. 2015; Т. 17, № 5-3: 972 – 975.
37. Суюнов З.С. *Омонимия ногайского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2004.
38. Сабитова И.И., Таһирова Ф.И., Сагитова А.М., Сафина Э.И. и др. *Татар теленең аңлатмалы сүзлеге*. Казань: ТӘһСИ, 2016; Т. 2.
39. Семенова Е.В. Актуальные задачи исследования вопросов омонимии в современном якутском языке. *Научный журнал КубГАУ*. 2012; № 83 (09): 1 – 11.
40. Хисамова В.Н., Ибатулина Л.М. Словосложение, конверсия и аббревиация как способы образования химической терминологии в английском и татарском языках. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; № 2 (1): 75 – 85.
41. Беширов Б.Ш. *Омонимия в современном кумыкском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2002.
42. Петров В.И., Перепелкин А.И. *Англо-русский медицинский словарь эпонимических терминов*. Москва: Издательство «Медицина», 2005.
43. Грошева А.А. Терминологическая омонимия в языке медицины. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2015; Т. 17, № 5: 981 – 983.
44. Мишланова С.Л., Филиппова А.А. *Внутриотраслевая полисемия в методическом дискурсе: монография*. Пермь: Пермский государственный университет, 2010.
45. Степанов Ю.С. *Основы общего языкознания:* учебное пособие для студентов филологических специальностей педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1975.

References

1. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
2. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
3. Kuz'mina R.V. *Foneticheskaya variativnost' i variantnost' v anglijskom yazyke i principy ih otrazheniya v sovremennyh orfo`epicheskih slovaryah (fonetiko-leksikograficheskoe issledovanie na materiale fenomena omonimii)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
4. Borisova O.G. *Omonimiya terminov medicinskih nauk*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar.
5. Lotte D.S. *Osnovnye voprosy nauchno-tehnicheskoj terminologii*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1961.
6. Sokolova M.A Mnogoznachnost' v terminologii: k voprosu o razgranichenii konsubstancional'nyh slov i terminov. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; № 1: 315 – 320.
7. Tolikina E.N. Nekotorye lingvisticheskie problemy izucheniya termina. *Lingvisticheskie problemy nauchno-tehnicheskoj terminologii*. Moskva: Nauka, 1970: 53 – 67.
8. Averbuh K.Ya. Terminologicheskaya variantnost': teoreticheskij i prikladnoj aspekty. *Voprosy yazykoznaniya*. 1986; № 6: 38 – 49.
9. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/
10. Sell R., Rothenberg M.A., Chapman C.F. *Dictionary of Medical Terms*. 7th edition. New York: Barron, 2018: 696 p.

11. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: «Adelant», 2014.
12. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar' medicinskih terminov*. Pod redakciej `E.G. Ulumbekova Moskva: G`EOTAR-Media, 2012.
13. Miftahov Z. *Tatar teleneң aңlatmaly syzlege.* Zainsk: Shəhsi kitap nəshriyaty, 2012. Available at: https://watan.su/
14. *Medicinskij russko-tatarskij tolkovyj slovar'.* Pod redakciej M.M. Gimadeeva Kazan': Magarif, 2003.
15. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008: 303 s.
16. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*. Moskva: Knizhnyj dom "LIBROKOM", 2009.
17. Kaazik Yu.A. *Matematicheskij slovar'*. Moskva: Fizmatlit, 2007.
18. Sabitova I.I., Gajnetdinova A.F., Borhanova Yu.F., Tahirova F.I. i dr. *Tatar teleneң aңlatmaly syzlege*. Kazan': TƏhSI, 2017.
19. Hokins Dzh., Delahanti `E., Makdonal'd F. *Tolkovyj slovar' anglijskogo yazyka.* Moskva: «Astrel'», 2008; T. 3.
20. Abdullina R.R., Sagitova A.M., Gaffarova F.F., Gazizova F.M. i dr. *Tatar teleneң aңlatmaly syzlege.* Kazan': TƏhSI, 2015; T. 1.
21. Danilenko V.P. *Russkaya terminologiya: opyt lingvisticheskogo opisaniya*. Moskva: Nauka, 1977.
22. Zagrekova E.N. *Istoki i razvitie Rossijskoj medicinskoj terminologii.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2008.
23. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: «Sovetskaya `enciklopediya», 1966.
24. *Merriam-Webster.* Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary
25. Rajzberg B.A., Lozovskij L.Sh. *Slovar' sovremennyh `ekonomicheskih terminov*. Moskva: «Ajris Press», 2008.
26. Bateman H., Hillmore R., Jackson D., Lusznat S., McAdam K., Regan Ch. *Dictionary of Medical Terms.* 4th ed. London: A & C Black Publishers Ltd, 2005.
27. Lapochkina A.S. Yavlenie omonimii v anglijskoj terminologii himicheskoj tehnologii. *Yazyk nauki i tehniki v sovremennom mire.* Omsk: Omskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2016: 120 -- 124.
28. Arnol'd I.V. Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka: ucheyu.posobie. Moskva: Flinta, 2012.
29. Abaev V.I. O podache omonimov v slovare. *Voprosy yazykoznaniya*. 1957; № 3: 31 – 43.
30. Tyshler I.S. *Slovar' leksicheskih i leksiko-grammaticheskih omonimov sovremennogo anglijskogo yazyka*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta, 1975.
31. Smirnickij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka. (Posmertnoe izdanie pod red. V.V. Passeka)*. Moskva: 1956.
32. Balli Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1955.
33. Allum V. *English for Medical Purposes: Spelling and Vocabulary*. Raleigh: Lulu Press, 2012.
34. Barbasheva S.S., Rozhkova T.V. Medicinskie akronimy i omokronimy: klassifikaciya, problemy upotrebleniya i perevoda. *Vestnik TGPU (TSPU Bulletin),* 2017, № 3 (180): 28 – 32.
35. Al Aboud K. Homonyms in medicine: A perspective. *Our Dermatol Online.* 2015; № 1: 109 – 110.
36. Barbasheva S.S., Rozhkova T.V. Polisemiya i omonimiya medicinskih abbreviatur. *Medicinskoe terminovedenie*. 2015; T. 17, № 5-3: 972 – 975.
37. Suyunov Z.S. *Omonimiya nogajskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2004.
38. Sabitova I.I., Tahirova F.I., Sagitova A.M., Safina `E.I. i dr. *Tatar teleneң aңlatmaly syzlege.* Kazan': TƏhSI, 2016; T. 2.
39. Semenova E.V. Aktual'nye zadachi issledovaniya voprosov omonimii v sovremennom yakutskom yazyke. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. 2012; № 83 (09): 1 – 11.
40. Hisamova V.N., Ibatulina L.M. Slovoslozhenie, konversiya i abbreviaciya kak sposoby obrazovaniya himicheskoj terminologii v anglijskom i tatarskom yazykah. *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal*. 2019; № 2 (1): 75 – 85.
41. Beshirov B.Sh. *Omonimiya v sovremennom kumykskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2002.
42. Petrov V.I., Perepelkin A.I. *Anglo-russkij medicinskij slovar' `eponimicheskih terminov*. Moskva: Izdatel'stvo "Medicina", 2005.
43. Grosheva A.A. Terminologicheskaya omonimiya v yazyke mediciny. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2015; T. 17, № 5: 981 – 983.
44. Mishlanova S.L., Filippova A.A. *Vnutriotraslevaya polisemiya v metodicheskom diskurse: monografiya*. Perm': Permskij gosudarstvennyj universitet, 2010.
45. Stepanov Yu.S. *Osnovy obschego yazykoznaniya:* uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskih special'nostej pedagogicheskih institutov. Moskva: Prosveschenie, 1975.

Статья поступила в редакцию 26.05.20

Юбиляру Петрову Анатолию Викторовичу исполнилось 80 лет!

Меня года не опечалят, нет…
И посему – нет возраста. Есть жизнь.
Благословляю суть ее земную…
И не кричу прошедшему: «Вернись!»
/Щипахина Людмила/



«НОРМАЛЬНЫЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ»

80 лет… Это много или мало? Дожившие до этого возраста в своём большинстве, наверное, считают себя счастливыми людьми. Как же можно оценить этот возраст для нашего главного редактора – Петрова Анатолия Викторовича?

Как-то перед премьерой оперы «Фауст» у автора Шарля Гуно спросили, сколько примерно лет Фаусту.

– Нормальный человеческий возраст, – ответил он, – 60 лет.

Самому Гуно было тогда 40 лет. Спустя 20 лет Гуно задали тот же самый вопрос:

– Нормальный человеческий возраст: примерно 80 лет, ответил композитор.

Неправда ли, что этим все сказано сполна? Жизнь в 80 лет только начинается!

30 мая 2020 года отметил свой 80-летний юбилей Петров Анатолий Викторович, ученый, научный руководитель и основатель научной школы методики преподавания физики Горно-Алтайского государственного университета, четырежды заведующий кафедрой физики и методики преподавания физики, декан физико-математического факультета, но главное дело его жизни – просвещение.

Анатолий Викторович – наставник и учитель с большой буквы. Когда-то Виссарион Белинский заметил: «Хорошо быть учёным, поэтом, воином, законодателем и проч., но не худо быть при этом человеком». Можно сказать, что Анатолий Викторович – это действительно Человек.

Ученики профессора Петрова всегда с теплотой и гордостью говорят о его лекциях, публичных выступлениях, а аспиранты и докторанты продолжают дело своего профессора на сложном пути в науке. Он активно продолжает работать по подготовке научных кадров для родного университета: в прошлом году его аспирантка Алмадакова Галина Васильевна успешно защитила в Москве кандидатскую диссертацию и получила степень кандидата педагогических наук.

Он – Заслуженный работник высшей школы РФ; Заслуженный деятель науки Республики Алтай; Почетный работник высшего профессионального образования России; Отличник народного просвещения РСФСР; имеет орден св. Великомученика и Победоносца Георгия IV-й степени «За заслуги в области науки, культуры, образования»; медаль им. В.К. Штильке Петровской академии наук и искусств «За успешную просветительскую и общественную работу»; знаки Министерства и ЦК профсоюза работников просвещения (дважды) «Победитель социалистического соревнования»; Ветеран труда «За долголетний добросовестный труд»; лектор высшей категории Всесоюзного Общества «Знание», в рамках которого Анатолий Викторович читал лекции по естественным, политическим наукам, а также лекции по таинственным явлениям человеческой психики с элементами коллективного и индивидуального гипноза; вошел в книгу «Сибирь в лицах» (научно-справочное издание, 2001 г.), в которой представлены люди, взявшие на рубеже веков ответственность за судьбу Сибири в различных областях ее развития; в энциклопедию образования в Западной Сибири (2003 г.), которая содержит списки заслуженных деятелей просвещения региона; в материалы, содержащие краткие сведения о преподавателях, сотрудниках Горно-Алтайского госуниверситета, внесших существенный вклад в организацию, становление и развитие вуза и высшего образования в Республике Алтай.

Его юбилей пришелся на новое столетие и новое тысячелетие. Считается, что в России за 20 лет меняется все, а за 80 лет все изменилось уже 4 раза. Тем не менее, он продолжает свою творческую деятельность, а благодаря своему международному научному журналу постоянно находится в гуще новых идей.

Мы неоднократно беседовали с Анатолием Викторовичем как с интересным человеком и хотели бы сегодня о юбиляре «замолвить слово».

Путь в науку Анатолия Викторовича

В 1967 году поступил в аспирантуру в Томский государственный университет по специальности «Физика твердого тела». В период учебы в аспирантуре работал сначала младшим, а затем старшим научным работником в Сибирском физико-техническом институте при ТГУ, вел в качестве научного руководителя группы композитчиков хоздоговорные работы с «закрытыми ящиками» по разработке новых жаропрочных материалов для ракет, самолетов, турбин.

После окончания аспирантуры работал в Политехническом институте в г. Барнауле старшим преподавателем кафедры физики.

В феврале 1973 года защитил кандидатскую диссертацию по специальности «Физика твердого тела» в ТГУ по открытой тематике, а в июне этого же года ему была присуждена научная степень кандидата физико-математических наук.

В октябре 1974 года по рекомендации Крайкома партии переехал в г. Горно-Алтайск для усиления кадрового состава ФМФ, где с 1975 г. четырежды избирался заведующим кафедрой физики.

В 1979 году было присвоено ученое звание доцента.

С 1980 по 1985 годы был деканом ФМФ.

В 1996 году получил ученое звание профессора по кафедре методики преподавания физики, а в 1997 году защитил докторскую диссертацию по специальности 13.00.02 – «Теория и методика обучения физике». В ноябре того же года была присуждена научная степень доктора педагогических наук.

Является научным руководителем отделения аспирантуры по теории и методике преподавания физики. В рамках его научной школы развивающего обучения защищены и утверждены 11 кандидатских диссертаций и одна докторская, периодически проводятся международные конференции по актуальным проблемам образования.

Первая такая конференция была на тему «Теория и практика развивающего обучения», на которой было принято решение организовать выпуск своего журнала «Наука и образование». Первый номер журнала вышел в 1998 году. Это и был прообраз научного Международного ВАКовского журнала «Мир науки, культуры, образования».

Анатолий Викторович опубликовал свыше 800 научных и научно-методических работ, среди которых 40 монографий, 50 учебно-методических пособий, 30 методических рекомендаций, 5 книг, научные труды, многочисленные издания научного международного журнала. Ученый имеет свыше сотни публикаций в СМИ; Им создана Концепция национальных школ и Модель русской школы, принятые в Республике Алтай в качестве государственного документа; являлся разработчиком Программы развития образования в Республике Алтай.

В настоящее время Анатолий Петрович – главный редактор Международного научного журнала «Мир науки, культуры образования».

Основные научные идеи и результаты

Физика твердого тела

- В ходе выполнения хоздоговорных работ с «закрытым ящиком» в г. Куйбышеве были получены композиционные материалы для ракет, самолетов, турбин, которые отвечали современным требованиям по прочности и жаропрочности. Физико-технический институт представлял работу на Сталинскую премию.
- На базе отрытой информации была защищена кандидатская диссертация с присвоением научной степени кандидата физико-математических наук.

Сфера образования

• Разработаны Концепция национальных школ и Модель русской школы, принятые в Республике Алтай в качестве государственного документа к Программе развития образования в Республике Алтай.

• Научно обосновано, что в современной дидактике отсутствуют, строго говоря, принципы обучения, т.к. центральные идеи, которые провозглашаются как принципы, не имеют инструментальности (известный способ применения этого принципа в процессе обучения), а это является основным критерием отнесения того или иного положения к дидактическим принципам.

• Научно обосновано, что в качестве инструментальности дидактических принципов могут выступать их сущностные, нормативные и процессуальные дидактические функции, и для целого ряда основополагающих дидактических принципов разработаны сущностные, нормативные и процессуальные функции, которые прошли апробацию через защиту кандидатских диссертаций.

• Разработана строгая структурно-логическая схема теоретической модели развивающего обучения как целостная педагогическая система обучения, которая прошла экспертизу методологов и была высоко оценена при защите докторской диссертации.

• В своей Концепции развивающего образования концептуальным принципом является принцип самостоятельности с его сущностными, нормативными и процессуальными дидактическими функциями, но не как элемент образования, а как ведущий принцип общего и профессионального образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, умений, компетенций современного человека. При этом самостоятельность рассматривается как уровневое понятие: (репродуктивная, продуктивная, частично-поисковая и поисковая. Степень самостоятельности определяет и уровень компетентности личности.

• Научно обоснована необходимость использования комплексной педагогической системы, охватывающей личностно ориентированное развивающее обучение (РО) и компетентностный подход (КП), которые вкупе развивающим обучением составляет диалектическое единство, позволяющее создать полноценную педагогическую систему развивающего обучения.

• При использовании КП в рамках личностно ориентированного РО сама педагогическая система развивающего обучения претерпевает качественное изменение. В ее основание уже входит не деятельностный, а компетентностно-деятельностный подход, и за счет этого классическая педагогическая система РО становится действительно целостной, т.к. включает в себя не только абстрактные теории, но и практику.

• Для комплексной педагогической системы развивающего образования сформулирован фундаментальный закон развития психических функций учащихся (студентов), отличающийся от подобного закона Л.С. Выготского для классического развивающего обучения ребенка.

Общественная работа в области просвещения и науки

• Лектор Общества «Знание».

• Председатель правления Горно-Алтайского филиала, а затем и отделения Петровской академии наук и искусств (в течение 10 лет).

• Руководитель отделения аспирантуры по методике преподавания физики.

• Лектор института повышения квалификации Республики Алтай.

• Редактор научной газеты ФМФ Горно-Алтайского госуниверситета.

• Руководитель своей научной школы развивающего образования.

• Методист по внедрению развивающего обучения в школах республики и в университете.

• Руководитель научного семинара для аспирантов и докторантов на ФМФ.

• Участник научно-методического семинара кафедры физики и МПФ в университете.

• Лектор на научном семинаре Горно-Алтайского госуниверситета.

• Главный редактор международного журнала «Наука, Культура, Образование» (1998 – 2003 гг.).

• Хоздоговорные работы (1974 – 1976 гг.).

Послужной список Анатолия Викторовича

Карьера Анатолия Викторовича на редкость фантастична: он начинал с пения на клиросе, выступления в рясе подсвечником на больших церковных праздниках вместе со священником – отцом Аркадием, который был дедом Анатолия. А было ему в те времена 6 лет. Отец Аркадий имел музыкальное образование, и коллектив на клиросе был разбит на 5 голосов, оттого такое звучание было небесным, божественным песнопением. Поэтому всю свою сознательную жизнь Анатолий Викторович не просто поет, а поет с большой любовью.

Когда он поступил в первый класс, то сразу проявился его талант в области ведения дискуссий. Учительница сразу назначила его политинформатором. На его интересные дискуссионные политинформации стали приходить классные руководители других классов со своими группами. На одном из таких занятий Анатолий продемонстрировал свою действующую модель самолета, за которую он вскоре получил первый диплом.

Таким образом, Анатолий Викторович оказался человеком увлеченным, и его способности проявлялись в различных областях. Недаром, будучи в аспирантуре по физике твердого тела, он занимался современными композиционными материалами для самолетов, ракет и турбин, что можно рассматривать как продолжение его работы с действующей моделью самолета в детстве.

У него серьезный и достойный послужной список, за которым нет возраста. И наш Анатолий Викторович действительно остается человеком вне возрастных рамок. По-прежнему молод, энергичен, креативен, дружелюбен. У него уже шесть правнуков, один из которых – Петров Анатолий Викторович.

Он посадил 1 000 деревьев, построил 3 дома, родил троих сыновей (двое погибли), имеет шестерых правнуков. Все это, по его словам, позволяет относить себя к категории счастливого человека.

Анатолий Викторович корнями из полноценного советского времени, что не помешало, а, напротив, обеспечило ему хороший старт в рыночные времена. Он основал свой Международный научный ВАКовский журнал «Мир науки, культуры, образования» и по настоящее время является его главным редактором. Это дает возможность постоянно находиться в сфере развития современной науки, а также среди молодежи, благодаря которой юбиляр остается вечно молодым.

Хочется особо сказать еще, что Анатолий Викторович – человек, наделенный отличным пером. Поэтому многие помнят его замечательные выступления на страницах газет, радио и телевидении. Это, вероятно, связано с генами отца, который был литератором.

Анатолий Викторович очень любил отца, который не вернулся с войны, и духовно не порывал с ним связи никогда. Об истории этой духовной связи Анатолий Викторович поведал на страницах газеты «Звезда Алтая». А история такая: отец был пушкинистом по призванию, произведения поэта знал наизусть. Когда он отправлялся на фронт, то один томик Пушкина взял с собой. С тех пор в маленьком рабочем кабинете у профессора Петрова на стеллажах стоят лишь пять томов Пушкина, между вторым и четвертым поселилась пустота. Но мальчик, а потом юноша Петров также полюбил поэта, общение с которым стало своеобразным продолжением общения с отцом.

Принципы и закон жизни Анатолия Викторовича

Больше всего на свете профессор любит людей. Его жизненный принцип: «Можно ненавидеть грех, но грешника – нельзя», а фундаментальный закон жизни, который он воспринимает как «Вечный Завет», – это слова А.С. Пушкина:

Ты царь: живи один.
Дорогою свободной
Иди, куда влечет тебя
свободный ум,
Усовершенствуя плоды
любимых дум,
Не требуя наград
за подвиг благородный.

В общении с людьми Анатолию Викторовичу всегда легко, потому что он взял на вооружение принцип межличностного общения, которому следует всегда: «В главном люди должны быть едины, в спорном – свободны, во взаимоотношениях – уважающими друг друга».

Дорогой наш Анатолий Викторович, поздравляем Вас с выдающейся датой – 80-летним юбилеем! Ваша профессиональная деятельность снискала заслуженное уважение. Эта знаменательная дата символизирует гармоничное сочетание мудрости и богатого разностороннего опыта. Желаем Вам крепкого здоровья, благополучия, новых успехов и долголетия! Пусть никогда от Вас не уходит щемящее чувство большой дороги!

Коллективы преподавателей и сотрудников:

– редакции Международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования»;
– Министерства образования и науки Республики Алтай;
– Горно-Алтайского госуниверситета;
– Института повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования Республики Алтай;
– кафедры математики, физики и информатики Горно-Алтайского госуниверситета.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Л.Б. Абдуллина, Р.А. Резяпова
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА.....5

Н.Ю. Абраменко
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА.....7

В.Ю. Абрамова, А.Е. Бойков, И.С. Елизарова
МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ УЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ 9

Э.Н. Абуталипова, Г.Ф. Сайфуллина, С.Г. Усманова, Р.А. Хужин
ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ И МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 13

Е.И. Андрианова, Т.А. Котлякова
К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 16

Х.Х.-М. Батчаева, Д.К. Алиева
ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 19

Е.Н. Бекасова
ФИЛОЛОГИЯ В ЛИЦАХ: ЛИЧНОСТЬ УЧЁНОГО КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС.....21

Е.С. Быкадорова
ИЗМЕНЕНИЯ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ БИБЛИОТЕКЕ СГУПС: ОТ ИНФОРМАТИЗАЦИИ К ЦИФРОВИЗАЦИИ 24

Э.А. Варин
РОЛЬ ОТЕЧЕСТВЕННОГО БАЛЬНОГО ТАНЦА В СОХРАНЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ БАЛЬНОЙ ХОРЕОГРАФИИ.....26

М.В. Виноградова
ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ КАК КРИТЕРИЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ.....29

И.И. Гончарова, М.И. Васильева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ» В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....31

М.А. Григорьева, Р.С. Сатретдинова
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В КУРСЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» 33

О.И. Иванова
ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В УСЛОВИЯХ ЧЕТВЕРТОЙ ПРОМЫШЛЕННОЙ РЕВОЛЮЦИИ.....35

Е.А. Иванченко, Н.А. Ряснянская
К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ НЕОБХОДИМОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ.....39

О.И. Ильина, Е.И. Бражник
МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦИИ) 41

Н.В. Костюк, Т.С. Панина, Е.А. Пахомова
РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ 44

Ж.К. Кениспаев, Н.Д. Скосырева, Г.Ж. Бальтанова, Н.С. Серова
ПОНЯТИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ И ЭКОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА КАК КОМПОНЕНТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 48

В.Н. Колбасин
РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ СИСТЕМЫ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ 50

А.А. Колобкова
ВЛИЯНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1812 ГОДА НА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ 52

А.В. Скрябина, Е.Н. Неустроева
РОЛЬ Р.А. КУЛАКОВСКОГО В СТАНОВЛЕНИИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ ЯКУТИИ.....54

Н.И. Никонова, А.М. Васильева
ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МАЛОЙ ПРОЗЫ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В 11 КЛАССЕ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ Г. ЯХИНОЙ И А. СЛЕПЦОВА).....56

О.А. Овсянникова, Л.С. Шастунова
РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ 58

Л.Х. Ооржак
БАБУШКИНЫ “УРОКИ” О КАРТИНЕ «МИРА», ИЛИ МЕТАПРЕДМЕТЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОЙ (ТУВИНСКОЙ) ЛИТЕРАТУРЫ 62

Л.М. Алиева, Р.К. Пайзуллаева, А.Ш. Бакмаев
РОЛЬ ЭУММ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ» СТУДЕНТАМИ БАКАЛАВРИАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 65

А.Д. Бабаева, М.Д. Бабаев
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....68

В.С. Васильцов
ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К АНИМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 71

С.О. Волобуева
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ 73

А.М. Гасанова
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАГЛЯДНЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ.....75

Д.В. Дмитриев
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ 77

И.Н. Минкеева
ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЪЕКТИВНОГО ДУХА КАЛМЫКОВ НА ОСНОВЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ 79

С.В. Панина, Ю.В. Корнилов
СОДЕЙСТВИЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ 81

В.Г. Петровская
К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ВРЕМЕНИ ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ 84

А.Н. Попов, Ю.Н. Егорова, О.Ю. Малахова, А.А. Ярцев
ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ.....87

М.И. Попова, А.Н. Иконникова
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНО-УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПАРТНЕРСТВА 89

С.Н. Семенкова, И.А. Аникин
ОСОБЕННОСТИ СОВЕТСКОГО ПАТРИОТИЗМА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ.....92

Е.В. Спицына
ИННОВАЦИОННАЯ ПЛАТФОРМА «МЭШ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К КАМЕРНОЙ И СИМФОНИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ У ПОДРОСТКОВ.....94

А.В. Тельминова
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА В СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ 96

Э.Б. Темяникова
ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКИМ ИДИОМАМ: ТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД И СОВРЕМЕННЫЕ ОНЛАЙН-ВОЗМОЖНОСТИ 98

Е.И. Теплухин, А.Т. Байшуаков, А.В. Лопарев
РАЗВИТИЕ ОБЩЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ В ПРОВЕДЕНИИ ПОЛЕВЫХ ТОПОГРАФО-ГЕОДЕЗИЧЕСКИХ И ДЕШИФРОВОЧНЫХ РАБОТ.....102

Е.А. Терещенко, Е.А. Иванченко
ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СООТВЕТСТВИИ С НОРМАТИВНЫМИ ПРАВОВЫМИ АКТАМИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ, НАПРАВЛЕННОСТЬ (ПРОФИЛЬ) «ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» 104

Д.В. Гайдук, В.М. Зуев, В.А. Морозов, Б.А. Федулов
ОСОБЕННОСТИ ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИИ 107

Н.Н. Фокина
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ОРГАНИЗАТОРА РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ 110

Р.Р. Чотчаева, Ф.А.-А. Урусова
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ» 113

Х.А. Алижанова
ПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ 115

Д.В. Иванова, Е.Н. Неустроева
ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 118

В.С. Нургалеев, Е.Л. Рукавишникова
РОЛЬ СИНЕСТЕЗИИ И РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 120

Е.А. Бодина, С.В. Покровская, Н.Н. Телышева
ВОЗДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ НА ЛИЧНОСТЬ И СОЦИУМ 123

К.М. Бондарь, В.С. Дунин, П.Б. Скрипко
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ О ВТОРИЧНЫХ ФАКТОРАХ ГЕОДИНАМИЧЕСКИХ РИСКОВ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 126

Н.Г. Гоголина, Э.Ф. Насырова
СООТНОШЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КАТЕГОРИЙ ПОНЯТИЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА 128

М.В. Давыденко, О.А. Шелюгина, О.С. Комарова
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СООБЩЕСТВОМ КАК СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ 131

О.Н. Касьянов
КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ СИТУАЦИЯМ КАК ВЕДУЩИЙ КРИТЕРИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 133

А.А. Кожурова, Т.А. Шергина
СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 135

И.А. Лобанов, С.Н. Лукаш
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ СПОСОБНОСТЕЙ ОФИЦЕРА К САМОРАЗВИТИЮ 138

Н.С. Логинова, А.Ю. Бендрикова, О.П. Пономаренко
АКТУАЛЬНОСТЬ СОТРУДНИЧЕСТВА МУЗЕЕВ И ВУЗОВ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА 140

Е.Б. Марин, Р.В. Мороз
НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗА ОСНОВНЫХ ТРАДИЦИОННЫХ КОНФЕССИЙ РОССИИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 143

Е.Г. Огольцова
ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШУЮ ШКОЛУ 146

Р.Р. Абидов
РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРАВУ 148

Х.А. Алижанова, М.М. Шафиев
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ 150

Э.Х. Бостанов
КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 153

Е.В. Василенко, П.Г. Василенко, В.И. Паллотта
ЗНАЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ НАТУРНЫХ ПОСТАНОВОК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА 155

А.Х. Куршев
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ 157

Р.А. Кучмезов
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА 159

М.В. Переверзев
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА И ТУРИЗМА 161

И.О. Петрищев
МЕСТО И ФУНКЦИИ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 163

А.Б. Снатович
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНО-ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА 165

Г.М. Соловьев, С.Н. Кашин, Д.А. Петренко
ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ 167

Д.Ю. Теленская
ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО И ЭСТРАДНОГО ИСКУССТВА 170

С.В. Ценцеря
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ, КОМАНДНЫХ И МЕТОДИЧЕСКИХ НАВЫКОВ 172

А.Ю. Черкесов
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕМ ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ 175

М.А. Шостак
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ 177

Р.М. Эхаева, Т.В. Ибрагимова, А.И. Яндиева
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 179

Т.И. Петрова, С.С. Петров
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 181

Г.Ф. Ходаковская
ДИНАМИКА ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С КОМПЛЕКСНЫМИ ТРУДНОСТЯМИ УЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ 183

Н.И. Чиркова
ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ КЛАССИФИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ЛОГИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 186

Н.Г. Шмелёва, Ф.М. Сулейманова, Г.М. Синдикова, С.А. Косцова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 188

Л.Б. Абдуллина, Ф.Б. Гайнуллина, Н.Л. Гребенникова, Т.И. Петрова, Ф.М. Сулейманова
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 191

М.С. Беткенова, Г.К. Жумашева, А.К. Булебаева
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 194

Э.П. Бурнашева, О.В. Калинина
ТЕХНОЛОГИЯ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА В ИННОВАЦИОННОМ УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ 196

И.Б. Горбунова, А.А. Панкова
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 198

Н.М. Александрова
ПРОФЕССИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА 203

И.К. Дракина
САМОЗАНЯТОСТЬ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА И НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ 205

Е.Ю. Зайцева, О.А. Иванова
ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ.....207

О.А. Иванова, М.М. Шалашова
НОВЫЕ МОДЕЛИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УРОКОВ ХИМИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ 211

А.С. Кузнецов, И.А. Маврина
СУЩНОСТЬ И ПРИРОДА ПАТРИОТИЗМА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ 214

М.А. Ларионова, Л.И. Сукач
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 217

С.А. Маврин, И.А. Маврина
ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОСТПЕРЕСТРОЕЧНОЙ РОССИИ КАК ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ВУЗА 219

В.Я. Никитин, И.В. Никитин
ФОКУС-ГРУППА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....223

Р.С. Саакян
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ АБХАЗИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 225

Н.Н. Суртаева
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ СОЦИАЛЬНОМУ МАНИПУЛИРОВАНИЮ МОЛОДЕЖЬЮ 227

И.А. Шаповалова
ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК РЕСУРС САМОСОХРАНЕНИЯ НАРОДА 229

И.Б. Горбунова, А.А. Панкова
ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ 232

Р.Р. Алиева, Х.М. Мартазанов, И.А. Магомедов
ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА.....236

Ш.И. Булуева, Р.А. Кучмезов, Л.С. Озиева
К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВАХ СТУДЕНТОВ 238

Е.В. Бушуева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 240

Э.Р. Гузуева, С.М. Зияудинова, А.А. Жамборов
РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....242

Н.В. Гусева
БАНК ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 244

А.Т. Гучмазов, Н.Н. Уварова
ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ.....246

Е.В. Завгородняя, А.М. Тхайцухова, Т.В. Чиркова
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ОДУШЕВЛЕННЫЕ И НЕОДУШЕВЛЕННЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ 249

Т.В. Ларина, Н.А. Неровная, Е.А. Калгина
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА.....252

М.Р. Навразова
НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ 255

П.П. Ростовцева
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА КУРСАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....257

П.П. Ростовцева
РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ 259

Т.В. Седых
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 261

Ю.В. Сорокопуд, Д.Е. Марайкова, С.Н. Соловьева, И.Н. Дубовицкий
ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ 263

Т.П. Айсувакова, М.М. Борисевич,

О.П. Лебедева, Ю.В. Сорокопуд
ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ МОБИЛЬНЫХ И ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ (ОПЫТ МОСКОВСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА) 266

Л.Г. Устинова, М.В. Султанова
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОВД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....269

И.Ю. Тарханова, Е.В. Фаламеева
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....271

И.А. Юдина, Т.Г. Корякина
К ПРОБЛЕМЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ И ИХ СЕМЕЙ.....273

Ли Сяосяо
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯВ УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ВОПРОСУ ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМЫ 276

У.С. Чердакли
ОСОБЕННОСТИ ТРУДА ПЕДАГОГИЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19 278

Т.А. Танцура
ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ 281

Г.М. Гузаиров, Н.А. Мунасыпов, А.Д. Сафарова, М.И. Черемисина
ДВОЙНАЯ ПОДСТАНОВКА В ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЯХ 283

Ю.В. Алеева, А.Н. Логинов
ОПЫТ РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.....286

Н.В. Сергиенко
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....288

М.С. Смоля
ПРАКТИКО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ САМОАНАЛИЗА, РЕФЛЕКСИИ И ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА 291

Т.И. Доттуев
ПРИМЕНЕНИЕ ДИНАМИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ 294

М.С. Селимханов
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОДУКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СТРАТЕГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ 296

Л.В. Туркаева
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРАВОВЫМ НОРМАМ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....299

П.Д. Гаджиева, Геназ С.-Х. Дудаев, Н.К. Серкерова
О ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРАВ РЕБЕНКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 301

В.Н. Гуров, Р.Р. Исламов, Е.В. Гурова
ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ОБЩЕЙ ШКОЛЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 303

П.Д. Гаджиева, Н.К. Серкерова, В.Н. Коценко
РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ 306

А.У. Умаев, Э.Р. Гузуева, С.С.-А. Вазкаева
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....308

А.С. Шаалы
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ ТУВИНСКОГО НАРОДА....310

О.А. Бокова, Д.Н. Рыбин, И.И. Никурдина
ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 312

М.Г. Мухидинов, А.М. Магомедов, Г.А. Магомедов
ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА....315

Л.Б. Абдуллина, Т.И. Петрова, Ф.М. Сулейманова, С.А. Косцова
ФОРМЫ И МЕТОДЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 317

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

С.А. Алиева, Н.К. Абакарова
РУССКИЕ И КУМЫКСКИЕ ЗООТОПОНИМЫ В СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 322

И.В. Архипова
ТАКСИС И ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТЬ: ПОЛИКАТЕГОРИАЛЬНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС 324

И.А. Бедарева
МИФОЛОГИЧЕСКИЕ И ФОЛЬКЛОРНЫЕ ОБРАЗЫ ДЕРЕВЬЕВ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЕ ГОРНОГО АЛТАЯ 326

Е.С. Сагирьянц, С.В. Былкова
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ВЫРАЖЕНИЯ МНОЖЕСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ 329

Н.А. Вагизиева
СПЕЦИФИКА ЖАНРА ПРОКЛЯТИЙ В КАДАРСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ 332

Ван Суян
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КУЛЬТУРНОЙ КОННОТАЦИЕЙ В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА» И ИХ ПЕРЕВОД НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК....334

Н.Э. Гаджиахмедов, М.А. Айбатырова
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ ФИТОНИМОВ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ....336

Н.Э. Гаджиахмедов, А.А. Абдуллаева, М.А. Айбатырова
ПРИНЦИПЫ НОМИНАЦИИ РАСТЕНИЙ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ 339

Го Вэй
ЛИСЫ-ОБОРОТНИ В КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ИСКУССТВЕ И В ТВОРЧЕСТВЕ В. ПЕЛЕВИНА 341

А.А. Джакаева, С.С. Айгубова
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА НУМЕРАЛЬНЫХ СОЧЕТАНИЙ КУМЫКСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ....344

Н.А. Енова, М.Ю. Андуганова
СПЕЦИФИКА ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА РУССКОЯЗЫЧНЫХ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ АКТОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАКОНА ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ ПО ОКАЗАНИЮ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОТДЕЛЬНЫМ КАТЕГОРИЯМ ГРАЖДАН) 346

Х.Н. Исмагилова, А.К. Сулейманова, И.Б. Ковалева, Г.Ф. Хакимова
О НЕКОТОРЫХ СЛОЖНОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ 348

Т.И. Кобякова, Н.Л. Сунцова, А.Р. Яковлева
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МАНИПУЛЯТИВНАЯ МОДЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ....350

А.С. Лаврентьева
СПЕЦИФИКА ЛЕКСИЧЕСКОГО НАПОЛНЕНИЯ НАЗВАНИЙ АМЕРИКАНСКИХ КИНОФИЛЬМОВ 1990 – 1995 ГГ....352

П.В. Маркина
СОНОСФЕРА В «КОНАРМИИ» И.Э. БАБЕЛЯ....355

Р.Ф. Мустафина
КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЛАГОЛОВ ПЕРЕДАЧИ ДОСТОВЕРНОЙ ИНФОРМАЦИИ СО ЗНАЧЕНИЕМ СУБЪЕКТИВНОСТИ 357

Э.Н. Мишкуров, М.Г. Новикова
ПРОБЛЕМА «ПЕРЕВОДИМОСТИ – НЕПЕРЕВОДИМОСТИ» НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА: ПУТИ РЕШЕНИЯ....359

П.М. Габибуллаева
ПОВТОРЫ КАК ОБРАЗНО-УСИЛИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХАБИБА АЛИЕВА....363

П.М. Габибуллаева
СРАВНИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХАБИБА АЛИЕВА 365

Т.Г. Гамидова
ПАРЕМИИ С НАЗВАНИЯМИ ПИЩИ В КУНКИНСКОМ ГОВОРЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА....367

Н.А. Ризванова, К.А. Кадырова
КОМПОЗИЦИОННАЯ РОЛЬ ЗАГЛАВИЯ, ПОСВЯЩЕНИЯ И ПОДЗАГОЛОВКА В ПОЭМЕ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ «КРЫСОЛОВ»....369

С.И. Мутаева, Д.М.-С. Алиева, Л.И. Ибрагимова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПАРЕМИЙ ДАРГИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ 371

Н.И. Христофорова
К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ГИПОТЕТИЧНОСТИ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕКСТАХ С НЕВЕРБАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ 373

З.И. Шахбанова
ТИПОЛОГИЯ НЕКОТОРЫХ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В РУССКОМ И ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКАХ....375

С.Э. Эдилов
О МОДАЛЬНЫХ СЛОВАХ И ВЫРАЖЕНИЯХ В ЧЕЧЕНСКОМ И ИНГУШСКОМ ЯЗЫКАХ....378

С.А. Петрова
ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ И ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОК-ПОЭЗИИ И АВТОРСКОЙ ПЕСНИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА В.С. ВЫСОЦКОГО И В.Р. ЦОЯ)....380

М.С. Рыбина
МЕТАФОРА ПТИЦЫ В «ПОИСКАХ УТРАЧЕННОГО ВРЕМЕНИ» М. ПРУСТА....382

Г.К. Сапукова
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКОЙ ЧЕЛОВЕКА В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ 384

Ф.Г. Фаткуллина, Э.М. Зарипова
ЯЗЫКОВОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ БАЗОВЫМИ ЦЕННОСТЯМИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА В ЦИФРОВОЙ МЕДИАСРЕДЕ 387

А.С. Фролова
ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ КАК ЛИЧНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ХУДОЖНИКА В ПОЭТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ХАЙНЕРА МЮЛЛЕРА 389

И.А. Постоенко, Д.А. Беляева
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ РЕКЛАМЫ ЮВЕЛИРНЫХ ИЗДЕЛИЙ В ПЕРЕВОДЕ ДЛЯ КИТАЙСКОГО РЫНКА В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОМ РЕГИОНЕ РОССИИ 391

В.М. Шахназарян
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДИМИНУТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ЮКАТАНСКОМ ТЕРРИТОРИАЛЬНОМ ДИАЛЕКТЕ МЕКСИКАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА ШТАТА КИНТАНА-РОО 394

С.В. Шустова, Н.В. Хорошева, Ю.Е. Арекеева
ПАРЕМИЙНЫЕ ТРАНСФОРМАНТЫ КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА 396

Я.М. Янченко
ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ХИП-ХОП ДИСКУРСА В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ 398

Яо Сун
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ «ЖИТИЯ ПРЕПОДОБНОГО ФЕОДОРА ОСВЯЩЕННОГО», НАПИСАННОГО ФЕОФАНОМ ЗАТВОРНИКОМ...400

Л.Ю. Биджиева, З.А. Киикова, Р.Ю. Эдиева
ВОПРОСЫ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА 404

М.В. Артеменко
ПУТИ ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ ОТЫМЁННОГО РЕЛЯТИВА «ПО ПРИНЦИПУ» 407

Н.Ю. Верещака
ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАЦИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ ОБРАЩЕНИИ К СЛОВАМ ОППОНЕНТА В СИТУАЦИИ КОНФЛИКТА 409

А.А. Верзилова
КОНВЕРСИРОВАННЫЕ СЛУЧАИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ОБЩИМ ЗНАЧЕНИЕМ ОЦЕНКИ....414

З.С. Гусейханова
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ОБРАЩЕНИЯ В НЕФОРМАЛИЗОВАННОМ КОНТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ) 416

З.С. Гусейханова, К.Г. Султанов
РОЛЬ КОНЦЕПТА «ДЕНЬГИ» В ОТРАЖЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ АВТОРА РОМАНА Т. ДРАЙЗЕРА «ФИНАНСИСТ»....418

Н.В. Николенкова, Дин Цян
ПРОПИСНАЯ И СТРОЧНАЯ БУКВА В НАЗВАНИЯХ ПРАЗДНИКОВ И ТОРЖЕСТВЕННЫХ ДАТ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ....420

А.А. Максудова, П.А. Ибрагимова
ЖАНР ИНТЕРВЬЮ НА ТЕЛЕКАНАЛЕ РГВК «ДАГЕСТАН» НА ПРИМЕРЕ МОЛОДЕЖНОЙ ПЕРЕДАЧИ....424

З.В. Кукуева
АВТОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОЗА МУСЫ БЕКСУЛТАНОВА В КОНТЕКСТЕ ДОКУМЕНТАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА....426

А.Г. Корсунская
КНИГА «ЛАМПАДА» О. А. ОХАПКИНА КАК «ПОЭТИЧЕСКИЙ ДНЕВНИК»....428

А.Г. Корсунская
СБОРНИК СТИХОТВОРЕНИЙ В ЛИТЕРАТУРНОМ НАСЛЕДИИ О.А. ОХАПКИНА....430

И.М. Кошкендей
ЛЕКСЕМА КАРА В ТЕКСТАХ ТУВИНСКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН И ПРИПЕВОК....433

С.А. Кучина
АНАЛИЗ ВЕРБАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ЭЛЕКТРОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ: КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ 435

Ли Яньянь
ПРЕЦЕДЕНТНОЕ ИМЯ И ЕГО ВТОРИЧНЫЕ КОННОТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ) 439

Сунь Дамань, Фань Сяосяо
ПЕРЕСМОТР ТРАГЕДИИ КАТЕРИНЫ И ФАНЬКИ В КОНТЕКСТЕ КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ КУЛЬТУР....441

Линь Чуаньчжао
РОЛЬ ЖУРНАЛИСТИКИ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ЖИЗНИ....443

Ю.А. Абдулмуслимов
ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ МУСЛИМА ИЗ УРАДА В ПИСЬМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ ДАГЕСТАНА XIX – НАЧАЛА XX ВВ....445

Агарвал Шраддха
ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ В.Т. ШАЛАМОВА....447

И.И. Горина, Л.В. Александрович, И.Ю. Бебихова
ИНТЕНСИВНОСТЬ КАК ЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ГРАДАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЯЗЫКЕ 449

А.Т. Камалова
БИНАРНАЯ ОППОЗИЦИЯ РЕАЛЬНОЕ – ВИРТУАЛЬНОЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА....452

Е.С. Кузьменко,Г.Л. Акопов
СТРУКТУРА МЕЖДУНАРОДНОЙ ПОВЕСТКИ В «THE GUARDIAN» 454

Т.А. Куликова, Г.Л. Акопов
ПРАВОВОЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННОГО КОРРЕСПОНДЕНТА 459

Д.М. Магомедов
СИНТАКСИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ АВАРСКИХ ДИАЛЕКТОВ....461

Д.М. Магомедов, М.Х. Шахова, Г.А. Магомедова
СИНТАКСИЧЕСКАЯ СВЯЗЬ ОПРЕДЕЛЕНИЯ С ОПРЕДЕЛЯЕМЫМ СЛОВОМ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ....464

У.Е. Маркитантова, Г.Л. Акопов
ФОРМИРОВАНИЕ «ПОВЕСТКИ ДНЯ» В СМИ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО РЕГИОНА....466

И.А. Постоенко, К.А. Курбатова
СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ДЛЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО СУБТИТРИРОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА) 468

И.Ю. Моисеева, Е.В. Сорокина
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БУРЯТСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ 472

А.В. Угро
ТЕМАТИКА ВОСПОМИНАНИЙ-НАРРАТИВОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «INSTAGRAM»....474

Цзан Юньмэй
ОБРАЗНОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ТЕМЫ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ КИТАЯ 1920 – 1940-Х ГГ.477

Цзинь Хань
НАПРАВЛЕНИЯ ВЛИЯНИЯ НОВЫХ МЕДИА НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ....480

Г.А. Шор, Е.С. Анастас, А.И. Хохлов
КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ В ДОРОЖНО-СТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ, ОТНОСЯЩЕЙСЯ К УСТРОЙСТВУ ДОРОЖНЫХ ОДЕЖД 483

П.А. Якимов
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСЕМЫ **ИКОНА** В ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА 485

Т.А. Бурмистрова, Чэн Вань
СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ЛЕКСЕМ-РЕПРЕЗЕНТАНТОВ КОНЦЕПТОВ «ГОРОД» И «ДЕРЕВНЯ» (ПО ДАННЫМ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)....488

И.А. Постоенко
СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМАХ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА 490

О.А. Агаркова, К.С. Халдай
АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ИСКУССТВЕННОМ БИЛИНГВИЗМЕ 493

С.С. Айгубова, А.А. Джакаева
СИСТЕМА ИНФИНИТНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА ХУДУЦСКОГО ГОВОРА СИРХИНСКОГО ДИАЛЕКТА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА....496

И.А. Бедарева, Н.А. Мартынова
ФОЛЬКЛОРНЫЕ И МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ПРОЗЕ В.Г. БАХМУТОВА....497

Л.М. Генералова
ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА ПОЛИТИЧЕСКОГО БЛОГА....500

Н.С. Гильманова, Ю.В. Кудрявцева
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКИ В ПАРЕ «АНГЛИЙСКИЙ – РУССКИЙ»....504

Л.Е. Ильина
КЛАССИФИКАЦИЯ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН НА ОСНОВЕ ЭВОЛЮЦИИ ЖАНРА 509

Е.Г. Нефедова
ПАРАДОКС МЕТАМОРФОЗЫ В ПЬЕСЕ МАРИУСА ФОН МАЙЕНБУРГА «УРОД» (DER HÄSSLICHE) 512

Г.Б. Новьюхова
БЫТОВЫЕ СКАЗКИ О ЖИВОТНЫХ В ХАНТЫЙСКОМ И НЕНЕЦКОМ ФОЛЬКЛОРЕ 514

М.М. Абдусаламов
О СУЩНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ВЕРСИЙ ЯЗЫКА И ИХ ВЛИЯНИИ НА ВЫБОР ТИПА МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) 516

М.М. Абдусаламов
НАСКОЛЬКО «ГЛОБАЛЕН» И УПРАВЛЯЕМ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ?....518

И.А. Ахмедбекова
АРАБИЗМЫ В ПАРЕМИЯХ ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКА....520

П.М. Габибуллаева
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ИДИОСТИЛЕ ХАБИБА АЛИЕВА....522

Т.Э. Гаджимурадова, М.М. Магомедов
ИСТОРИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЁ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В РОМАНЕ НАГИБА МАХФУЗА «МУДРОСТЬ ХЕОПСА» 524

Х.Х. Даурбекова
ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В РАССКАЗЕ «НАЬНАЧЕ» («РОДИНА») ИБРАГИМА ДАХКИЛЬГОВА 526

С.И. Мутаева, Д.М. Алибекова, А.М. Дибирова
ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТОВ ЭМОЦИЙ ФЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....528

З.Ш. Никатуева
ПОЛИСЕМИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ 530

Р.Н. Ольмесов, З.А. Сагадулаева
ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ТЮРКСКОЙ ТОПОНИМИИ.....532

Н.И. Христофорова
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В ЭЛЕКТРОННЫХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТАХ С НЕВЕРБАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ.....534

Д.С. Фещенко
ОБРАЗ АВТОРА И ЕГО СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В «НОВОЙ ПРОЗЕ» ВАРЛАМА ШАЛАМОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА «ЛЕВЫЙ БЕРЕГ»).....537

Х.Х. Даурбекова
МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАССКАЗА «ДОГ МАЙРА КУРКЪА» («ОТВАЖНЫЙ КУРЮКО») И.А. ДАХКИЛЬГОВА.....540

В.Ю. Минаева
ПОЛИСИТУАТИВНОСТЬ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СЕМАНТИКЕ 542

В.Ю. Краева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 545

К.Е. Барабошкин
СВЯЗЬ ПОНЯТИЙ ЧЖИ И ВЭНЬ В ТРАКТАТЕ ВАН ЧУНА «ВЕСЫ СУЖДЕНИЙ» (I В. Н.Э.) 549

П.А. Магомедова, А.А. Будаева
К ВОПРОСУ О РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОНЯТИЯ ГУНАГЬ/ГРЕХ В ЛЕЗГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ.....551

И.И. Садовникова
СУФФИКСАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ «ОРУДИЯ ДЕЙСТВИЯ» В ЭВЕНСКОМ ЯЗЫКЕ 553

П.В. Алексеев, А.А. Алексеева, Ф. Брекман
«ТАТАРЫ» И «КАЛМЫКИ» В СИБИРСКОМ ТРАВЕЛОГЕ КНЯЗЯ САН-ДОНАТО 555

П.В. Алексеев, А.А. Алексеева, П. Бооне
ВСПОМИНАЯ ИНДИЮ: ЮЖНЫЙ АЛТАЙ В ТРАВЕЛОГЕ ГАРОЛЬДА СВЕЙНА.....558

В.Н. Хисамова, Л.И. Абдуллина, З.А. Мотыгуллина, Л.А. Нургалиева
ПРОБЛЕМА ОМОНИМИИ КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЕЙШИХ В МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ).....560

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Abdullina L.B., Rezyapova R.A.
THEORETICAL MODEL OF DEVELOPMENT OF MORAL RELATIONSHIPS OF PERSONALITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT MEDICAL COLLEGE 5

Abramenko N.Yu.
MODELING THE PROCESS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF A TEACHER 7

Abramova V.E., Boykov A.Ye., Elizarova I.S.
METHODICAL TRAINIG OF MA STUDENTS (PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE FIELD OF HEALTH AND LIFE SAFETY) TO IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL, PROJECT AND RESEARCH ACTIVITY AT SCHOOL 9

Abutalipova E.N., Sayfullina G.F., Usmanova S.G., Huzhin R.A.
FEATURES OF ATTENTION AND THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS 13

Andrianova E.I., Kotlyakova T.A.
TO THE PROBLEM OF TRAINING A MODERN CREATIVE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION 16

Batchaeva Kh.Kh.-M., Alieva D.K.
ETHNOCULTURAL SOCIALIZATION OF THE STUDENT'S PERSONALITY IN THE REGIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 19

Bekasova E.N.
PHILOLOGY IN FACES: SCIENTIST'S PERSONALITY AS AN EDUCATIONAL RESOURCE 21

Bykadorova E.S.
THE DEVELOPMENTS IN THE SCIENTIFIC AND TECHNICAL LIBRARY OF STU: FROM INFORMATIZATION TO DIGITALIZATION 24

Varin E.A.
THE ROLE OF RUSSIAN BALLROOM DANCE IN PRESERVING THE HISTORICAL HERITAGE OF BALLROOM CHOREOGRAPHY 26

Vinogradova M.V.
FORMATION OF FLEXIBLE SKILLS AS A CRITERION FOR PREPARING STUDENTS STUDYING IN ENGINEERING FIELDS 29

Goncharova I.I., Vasileva M.I.
USE OF THE TECHNOLOGY "THEORY OF INVENTIVE PROBLEMS SOLVING" IN FORMING CULTURE OF CONSUMPTION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE 31

Grigoryeva M.A., Satretdinova R.S.
FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS DURING THE COURSE "THE RUSSIAN LANGUAGE AND RHETORIC CULTURE" COURSE 33

Ivanova O.I.
DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF PHILOLOGY STUDENTS DURING THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION 35

Ivanchenko E.A., Ryasnyanskaya N.A.
ON THE ISSUE OF THE SOCIAL NECESSITY OF APPLYING SPECIAL LEGAL KNOWLEDGE IN TEACHING ACTIVITIES 39

Ilina O.I., Brajnik E.I.
METHODOLOGY AND RESEARCH METHODS OF MASTER'S EDUCATION IN UNIVERSITIES OF THE COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION (WITH REFERENCE TO FRANCE) 41

Kostyuk N.V., Panina T.S., Pahomova E.A.
THE DEVELOPMENT OF HUMAN CAPITAL AS A FACTOR IN TRANSFORMATION OF MANAGEMENT TRAINING 44

Kenispaev Zh.K., Skosyreva N.D., Baltanova G.Zh., Serova N.S.
CONCEPTS OF DIGITAL ECONOMY AND HUMAN ECOLOGY AS COMPONENTS OF MODERN EDUCATION 48

Kolbasin V.N.
IMPLEMENTATION OF AN INTEGRATIVE SYSTEM OF INTERNAL CORPORATE TRAINING OF SPECIALISTS OF A SOCIAL ESTABLISHMENT 50

Kolobkova A.A.
SIGNIFICANCE OF THE PATRIOTIC WAR OF 1812 FOR LINGUISTIC EDUCATION IN RUSSIA 52

Skryabina A.V., Neustroeva E.N.
THE ROLE OF REAS ALEKSEYEVICH KULAKOVSKY IN FORMATION THE OF FOLK PEDAGOGY OF YAKUTIA 54

Nikonova N.I., Vasilyeva A.M.
STUDY OF MODERN SMALL PROSE OF THE GREAT PATREOTIC WAR IN GRADE 11 (THE CASE OF STORIES OF G. YAKHINA AND A. SLEPTSOV) 56

Ovsyannikova O.A., Shastunova L.S.
WORKING OUT OF DIAGNOSTIC TOOLS TO DEFINE THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC ABILITIES IN SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF CHINESE PAINTING 58

Oorzhak L.Kh.
"GRANDMA'S LESSONS" ABOUT THE "WORLD" PICTURE OR A META-SUBJECT APPROACH TO TEACHING NATIVE (TUVAN) LITERATURE 62

Aliyeva L.M., Pizullayeva R.K., Bakmayev A.Sh.
THE ROLE OF EUMM IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE "METHODS OF TEACHING COMPUTER SCIENCE" BY UNDERGRADUATE STUDENTS 65

Babaeva A.D., Babaev M.D
MODEL OF FORMING LEGAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER 68

Vasiltsov V.S.
THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS FOR ANIMATION AND TEACHING ACTIVITIES 71

Volobueva S.O.
ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF EMPLOYEES OF SOCIAL SERVICE ORGANIZATIONS 73

Hasanova A.M.
SPECIAL DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY VISUAL MEANS OF LEARNING 75

Dmitriev D.V.
PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE STUDENTS IN THE PROCESS OF BECOMING A MORAL CONSCIOUSNESS 77

Minkeeva I.N.
THE HISTORY OF FORMATION OF THE OBJECTIVE SPIRIT OF KALMYK ON THE BASIS OF ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS 79

Panina S.V., Kornilov Yu.V.
PROMOTION OF PRE-UNIVERSITY PEDAGOGICAL VOCATIONAL IN DIGITAL CONDITIONS 81

Petrovskaya V.G.
TO THE QUESTION OF THE PSYCHOLOGICAL TIME OF LIFE OF TEENAGERS 84

Popov A.N., Yegorova Yu.N., Malakhova O.Yu., Yartsev A.A.
POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A TRANSPORT UNIVERSITY IN THE FORMATION OF MODERN TECHNICAL INTELLIGENTSIA: SOCIO-CULTURAL AND COMPETENCE-BASED APPROACHES 87

Popova M.I., Ikonnikova A.N.
DEVELOPMENT OF ASPIRING TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES UNDER THE CONDITIONS OF SCHOOL-UNIVERSITY PARTNERSHIP 89

Semenkova S.N., Anikin I.A.
FEATURES OF SOVIET PATRIOTISM DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR 92

Spitsyna E.V.
THE INNOVATIVE PLATFORM "MES" AS A MEANS OF DEVELOPING INTEREST IN CHAMBER AND SYMPHONIC MUSIC IN ADOLESCENTS 94

Telminova A.V.
ON THE PROBLEM OF SCHOOL BULLYING IN THE SITUATION OF SOCIAL DEVELOPMENT 96

Temyanikova E.B.
TEACHING ENGLISH IDIOMS: TRADITIONAL APPROACH AND CURRENT ONLINE RESOURCES 98

Teplukhin E.I., Bayshuakov A.T., Loparev A.V.
DEVELOPMENT OF GENERAL ENDURANCE IN CARRYING OUT FIELD TOPOGRAPHIC-GEODETIC AND INTERPRETATION WORKS 102

Tereshchenko E.A., Ivanchenko Ye.A.
FORMATION OF THE GRADUATE'S ABILITY TO CARRY OUT PROFESSIONAL ACTIVITIES IN ACCORDANCE WITH THE NORMATIVE LEGAL ACTS IN THE FIELD OF EDUCATION IN THE IMPLEMENTATION OF THE MASTER'S PROGRAM, DIRECTION (PROFILE) "LEGAL EDUCATION" 104

Gayduk D.V., Zuev V.M., Morozov V.A., Fedulov B.A.
FEATURES OF APPLIED PHYSICAL PREPARATION IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF RUSSIA 107

Fokina N.N.
COMPETENCE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IDENTIFICATION OF THE ORGANIZER OF WORK WITH YOUNG PEOPLE 110

Chotchaeva R.R.,Urusova F.A.-A.
ENVIRONMENTAL EDUCATION OF BACHELORS IN THE DIRECTION OF "PRIMARY EDUCATION" ON THE EXAMPLE OF THE STUDY OF THE DISCIPLINE "NATURAL SCIENCES" 113

Alizhanova Kh.A.
SPECIALIZED TRAINING IN THE EDUCATION SYSTEM 115

Ivanova D.V., Neustroeva E.N.
PROBLEMS OF INCREASING INTEREST IN READING AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN 118

Nurgaleev V.S., Rukavishnikova E.L.
THE ROLE OF SYNESTHESIA AND SPATIAL THINKING DEVELOPMENT IN TRAINING AND PROFESSIONAL ACTIVITY 120

Bodina E.A., Pokrovskaya S.V., Telysheva N.N.
THE IMPACT OF MUSIC ON THE INDIVIDUAL AND SOCIETY 123

Bondar K.M., Dunin V.S., Skripko P.B.
POSSIBILITIES OF USING THEORETICAL KNOWLEDGE ON SECONDARY FACTORS OF GEODYNAMIC RISKS FOR IMPROVING VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF URBAN PLANNING 126

Gogolina N.G., Nasyrova E.F.
CORRELATION OF THE CONTENT OF CATEGORIES OF THE CONCEPT COMPETENCE AS THE BASIS OF PROFESSIONALISM IN A MODERN TEACHER 128

Davydenko M.V., Shelyugina O.A., Komarova O.S.
INTERACTION WITH PROFESSIONAL COMMUNITY AS A MEANS OF BUILDING AN EFFECTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN DESIGN EDUCATION 131

Kasyanov O.N.
COMPONENTS OF READINESS OF CADETS OF MARINE EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR EXTREME SITUATIONS AS A LEADING CRITERION OF PROFESSIONAL TRAINING 133

Kozhurova A.A., Shergina T.A.
SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH GAME

TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF EDUCATION STANDARDIZATION 135

Lobanov I.A., Lukash S.N.
PEDAGOGICAL WAYS TO ACTIVATE THE OFFICER'S ABILITIES FOR SELF-DEVELOPMENT....138

Loginova N.S., Bendrikova A.Yu., Ponomarenko O.P.
RELEVANCE OF COOPERATION OF MUSEUMS AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE FIRST QUARTER OF THE XXI CENTURY....140

Marin E.B., Moroz R.V.
SOME CHARACTERISTICS OF THE IMAGE OF THE MAIN TRADITIONAL CONFESSIONS OF RUSSIA IN THE UNDERSTANDING OF STUDENTS....143

Ogoltsova E.G.
PROBLEMS OF INTRODUCING AN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM IN HIGHER EDUCATION ...146

Abidov R.R.
WORK WITH GIFTED STUDENTS IN LAW TRAINING....148

Alizhanova Kh.A., Shafiev M.M.
THEORETICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH 150

Bostanov E.Kh.
QUALITY OF TRAINING IN THE CONTEST OF MODERN TRENDS OF ECONOMIC EDUCATION....153

Vasilenko E.V., Vasilenko P.G., Pallotta V.I.
THE IMPORTANCE OF CONDUCTING FULL-SCALE PRODUCTIONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF DEPARTMENTS OF FINE ARTS AND DESIGN....155

Kurshev A.Kh.
FORMING OF LEGAL CULTURE IN STUDENTS....157

Kuchmezov R.A.
FORMATION OF LEGAL LITERACY OF STUDENTS AS AN ACTUAL PEDAGOGICAL PROBLEM....159

Pereverzev M.V.
METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF MULTIFUNCTIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF HOTEL SERVICE AND TOURISM....161

Petrishev I.O.
PLACE AND FUNCTIONS OF METHODOLOGY OF PEDAGOGY IN SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE MODERNIZATION OF EDUCATION....163

Snatovych A.B.
THE MAIN TRENDS IN STUDYING THE PROBLEM OF DEVELOPING DESIGN AND GRAPHIC SKILLS OF FUTURE ARCHITECTS BASED ON AN INTEGRATIVE APPROACH....165

Solovyov G.M., Kashin S.N., Petrenko D.A.
THE RATIONALE OF DIALECTICAL UNITY IN THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONALLY-APPLIED PHYSICAL TRAINING OF CADETS AND LISTENERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA....167

Telenskaya D.Yu.
LEADING FACTORS IN THE FORMATION OF ARTISTIC TASTE AMONG STUDENTS BY MEANS OF THEATER AND POP ART....170

Tsentserya S.V.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES, COMMAND AND METHODICAL SKILLS....172

Cherkessov A.Yu.
FEATURES OF TEACHING HISTORICAL DISCIPLINES IN THE HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTION....175

Shostak M.A.
CULTUROLOGICAL APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS OF THE HOSPITALITY INDUSTRY IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION....177

Ehaeva R.M., Ibragimova T.V., Yandieva A.I.
THE PROBLEM OF DEVELOPING STUDENTS COGNITIVE INTEREST IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE 179

Petrova T.I., Petrov S.S.
ENVIRONMENTAL CULTURE FORMING CONDITIONS FOR STUDENTS IN ELEMENTARY CLASSES....181

Khodakovskaya G.F.
DYNAMICS OF HIGHER PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH COMPLEX LEARNING DIFFICULTIES DURING CORRECTIONAL WORK....183

Chirkova N.I.
FORMATION OF THE EDUCATIONAL ACTION OF CLASSIFICATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: LOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT....186

Shmeleva N.G., Suleymanova F.M., Sindikova G.M., Kostsova S.A.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF LOGICAL THINKING....188

Abdullina L.B., Gaynullina F.B., Grebennikova N.L., Petrova T.I., Suleymanova F.M.
FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN VISUALLY IMPAIRED CHILDREN AT PRIMARY SCHOOL AGE 191

Betkenova M.S., Zhumasheva G.K., Bulebayeva A.K.
CULTURAL APPROACH IN HUMANITARIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT....194

Burnasheva E.P., Kalinina O.V.
LEAN PRODUCTION TECHNOLOGY IN THE INNOVATIVE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION....196

Gorbunova I.B., Pankova A.A.
ON CHARACTERISTIC FEATURES OF FORMING THE PROGRAMS FOR TEACHING THE MUSICAL DISCIPLINES WITH USING DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES....198

Aleksandrova N.M.
PROFESSIOLOGICAL APPROACH AS A FACTOR OF FORECASTING EDUCATION IN THE FIELD OF TRADITIONAL APPLIED ART....203

Drakina I.K.
SELF-EMPLOYMENT OF YOUNG PROFESSIONALS IN THE FIELD OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS AND CRAFTS....205

Zaitseva E.Yu., Ivanova O.A.
FORMATION OF TECHNOLOGICAL LITERACY IN STUDENTS BY MEANS OF 3D MODELING....207

Ivanova O.A., Shalashova M.M.
NEW MODELS FOR DESIGNING CHEMISTRY LESSONS USING INTERNET RESOURCES....211

Kuznetsov A.S., Mavrina I.A.
THE ESSENCE AND NATURE OF PATRIOTISM AS A PEDAGOGICAL CATEGORY....214

Larionova M.A., Sukach L.I.
PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF HEALTH OF SUBJECTS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION....217

Mavrin S.A., Mavrina I.A.
PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF SOCIAL POLICY AND SOCIAL WORK IN POST-PERESTROIKA RUSSIA AS THE BASIS FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF UNIVERSITY GRADUATES....219

Nikitin V.Ja., Nikitin I.V.
FOCUS GROUP AS A TECHNOLOGY OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION FOR HIGHER SCHOOL STUDENTS....223

Saakyan R.S.
DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF SCHOOLS OF ABKHAZIA IN RUSSIAN LESSONS....225

Surtayeva N.N.
PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER IN COUNTERING SOCIAL MANIPULATION OF YOUNG PEOPLE....227

Shapovalova I.A.
TRADITIONS OF FAMILY RELATIONS AS A RESOURCE FOR SELF-PRESERVATION OF THE PEOPLE....229

Gorbunova I.B., Pankova A.A.
ORGANIZATION OF CONTROL EVENTS USING THE MOODLE DISTANCE LEARNING SYSTEM IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL RETRAINING AND ADVANCED TRAINING OF MUSIC TEACHERS....232

Aliyeva R.R., Martazanov Kh.M., Magomedov I.A.
FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCES OF STUDENTS IN A UNIVERSITY....236

Bulueva Sh.I., Kuchmezov R.A., Ozieva L.S.
TO THE QUESTION OF PROFESSIONAL-PERSONAL QUALITIES OF STUDENTS....238

Bushueva E.V.
METASUBJECT METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY....240

Guzueva E.R., Ziyaudinova S.M., Zhamborov A.A.
THE ROLE OF DISTANCE LEARNING IN MODERN EDUCATION....242

Guseva N.V.
CORPUS OF COMPUTER TEST ASSIGNMENTS AS A MEANS OF PEDAGOGICAL ASSESSMENT....244

Guchmazov A.T., Uvarova N.N.
PREVENTION OF STUDENTS' DEVIANT BEHAVIOR IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS 246

Zavgorodnyaya E.V., Tkhaytsukhova A.M., Chirkova T.V.
METHODOLOGICAL FEATURES OF STUDYING THE TOPIC "ANIMATE AND INANIMATE NOUNS" IN PRIMARY SCHOOL RUSSIAN LESSONS IN A BILINGUAL ENVIRONMENT 249

Larina T.V., Nerovnaya N.A., Kalgina E.A.
IMPOVING THE QUALITY OF TRAINING CADETS IN MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION WITH A GENDER APPROACH....252

Navrazova M.R.
FOLK CULTURE AS A MEANS OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS....255

Rostovtseva P.P.
IMPROVING THE FOREIGN LANGUAGE CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES AT THE COURSES OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION....257

Rostovtseva P.P.
DEVELOPMENT OF COMPENSATORY COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES....259

Sedyh T.V.
FORMATION PROFESSIONALISM IN FUTURE DETECTIVES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING....261

Sorokopud Yu.V., Maraykova D.E., Solovyova S.N, Dubovitzky I.N.
ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK IN THE PROCESS OF LEISURE ACTIVITIES OF CHILDREN AND YOUTH 263

Aysuvakova T.P., Borisevich M.M., Lebedeva O.P., Sorokopud Yu.V.
FORMING AN ABILITY TO SELF-EDUCATE IN STUDENTS OF HUMANITIES USING MOBILE AND INTERNET TECHNOLOGIES (THE EXPERIENCE OF MOSCOW INTERNATIONAL UNIVERSITY)....266

Ustinova L.G., Sultanova M.V.
FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE EMPLOYEES OF MIA IN THE PROCESS OF TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS....269

Tarkhanova I.Yu., Falameeva E.V.
FORMATION OF SOCIAL LITERACY OF TEENAGERS IN CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION....271

Yudina I.A., Koryakina T.G.
TO THE PROBLEM OF MODELING THE MUNICIPAL SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO CHILDREN OF EARLY AGE WITH DISABILITIES AND THEIR FAMILIES.....273

Li Xiaoxiao
SOCIALIZATION OF IDENTITY OF FOREIGN STUDENTS IN CONDITIONS OF A MUSICAL AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY: THE STATEMENT OF THE PROBLEM.....276

Cherdakli U.S.
THE SPECIFICS OF WORK OF PEDAGOGICAL WORKERS IN THE REMOTE TRAINING SYSTEM DURING THE COVID-19 PANDEMIC 278

Tantsura T.A.
THE PROBLEM OF STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE DURING THE TRANSITION TO A DISTANCE LEARNING FORMAT.....281

Guzairov G.M., Munasypov N.A., Safarova A.D., Cheremisina M.I.
DOUBLE SUBSTITUTION IN TRIGONOMETRIC EQUATIONS.....283

Aleyeva Yu.V., Loginov A.N.
EXPERIENCE IN PERFECTION OF FINANCIAL LITERACY IN CHILDREN REMAINING WITHOUT CARE OF PARENTS.....286

Sergienko N.V.
INTERACTIVE TEACHING METHODS AS A MEANS OF TRAINING FUTURE TEACHERSOF ENGLISH FOR PROFESSIONAL ACTIVITY 288

Smolia M.S
PRACTICE RESEARCH PROJECT AS A TOOL FOR SELF-ANALYSIS, REFLECTION AND OPTIMIZATION OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF THE GERMAN LANGUAGE 291

Dottuev T.I.
THE USE OF DYNAMIC TRAINING IN THE ADVANCED TRAINING SYSTEM TO IMPROVE THE EMOTIONAL SELF-REGULATION OF POLICE OFFICERS 294

Selimkhanov M.S.
ORGANIZATION OF PRODUCTIVE COOPERATION AS A STRATEGY OF SOCIAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS 296

Turkayeva L.V.
SUBSTANTIVE ASPECTS OF THE FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TO LEGAL NORMS AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY....299

Gadzhieva P.D., Dudayev G.S.-H., Serkerova N.K.
ON THE ISSUES OF FORMING A FUTURE TEACHER'S READINESS TO ENSURE THE RIGHTS OF THE CHILD IN A SECONDARY SCHOOL 301

Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V.
PUBLIC ADMINISTRATION IN GENERAL SCHOOLS AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS.....303

Gadzhieva P.D., Serkerova N.K., Kotsenko V.N.
REALIZATION OF SOCIAL PROJECT IDEAS IN THE PROCESS OF FORMING A MILITARY-PATRIOTIC ORIENTATION OF STUDENTS BASED ON THE INTERACTION OF PUBLIC ASSOCIATIONS AND EDUCATIONAL ORGANIZATIONS.....306

Umaev A.U., Guzueva E.R., Vazkaeva S.S.-A.
PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER IN CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF INFORMATION TECHNOLOGIES 308

Shaaly A.S.
SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN BASED ON TRADITIONAL FAMILY VALUES OF THE TUVAN PEOPLE.....310

Bokova O.A., Rybin D.N., Nikurdina I.I.
EFFICIENCY OF IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SPHERE AS A MEANS OF FORMING MOTIVATION OF TEACHING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN: RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY.....312

Muhidinov M.G., Magomedov A.M., Magomedov G.A.
TECHNOLOGY FOR IMPLEMENTING THE PROJECT APPROACH.....315

Abdullina L.B., Petrova T.I., Suleymanova F.M., Koscova S.A.
FORMS AND METHODS OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ELEMENTARY SCHOOL.....317

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Alieva S.A., Abakarova N.K.
RUSSIAN AND KUMYK ZOOTOPONYMS IN THE STRUCTURAL AND SEMANTIC ASPECT.....322

Arkhipova I.V.
TAXIS AND INSTRUMENTALITY: A POLY-CATEGORICAL SEMANTIC COMPLEX.....324

Bedariova I.A.
MYTHOLOGICAL AND FOLKLORE IMAGES OF TREES IN THE RUSSIAN-LANGUAGE PROSE OF GORNY ALTAI 326

Sagiryants E.S., Bylkova S.V.
LEXICAL AND GRAMMATICAL SYSTEM OF EXPRESSION OF PLURALITY IN MODERN RUSSIAN.....329

Vagizieva N.A.
THE SPECIFICS OF GENRE OF CURSES IN THE KADAR FOLKLORE 332

Wang Suyang
PHRASEOLOGICAL UNITS WITH CULTURAL CONNOTATION IN THE NOVEL OF L.N. TOLSTOY "ANNA KARENINA" AND THEIR TRANSLATION INTO CHINESE 334

Gadzhiakhmedov N.E., Aibatyrova M.A.
STRUCTURAL SEMANTIC TYPES OF PHYTONYMS IN KUMYK 336

Gadzhiakhmedov N.E., Abdullaeva A.A., Aibatyrova M.A.
PRINCIPLES OF PLANT NOMINATION IN KUMYK LANGUAGE 339

Guo Wei
FOX WEREWOLVES IN CHINESE LITERATURE AND CULTURE AND IN THE WORK OF V. PELEVIN 341

Dzhakaeva A.A., Aigubova S.S.
STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF NUMERICAL COMBINATIONS IN KUMYK AND ENGLISH.....344

Enova N.A., Anduganova M.Yu.
SPECIFICITY OF WRITTEN TRANSLATION OF RUSSIAN-LANGUAGE LEGAL ACTS INTO ENGLISH (BASED ON OF THE ACT OF THE KHANTY-MANSIYSK AUTONOMOUS DISTRICT ON PROVIDING FREE LEGAL ASSISTANCE TO CERTAIN CATEGORIES OF CITIZENS) 346

Ismagilova Kh.N., Suleymanova A.K., Kovaleva I.B., Khakimova G.F.
ABOUT SOME DIFFICULTIES OF STUDYING RUSSIAN BY FOREIGN STUDENTS 348

Kobiakova T.I., Suntsova N.L., Yakovleva A.R.
LINGUISTIC MANIPULATIVE MODEL AS AN INFLUENCING MEANS IN INFOMEDIA.....350

Lavrenteva A.S.
SPECIFICATIONS OF LEXICAL CONTENT OF AMERICAN FILM TITLES OF 1990-1995 352

Markina P.V.
SOUNDSPHERE IN "CAVALRY" BY I.E. BABEL.....355

Mustafina R.F.
COGNITIVE AND PRAGMATIC POTENTIAL OF VERBS OF VALIDITY WITH SUBJECTIVITY 357

Mishkurov E.N., Novikova M.G.
THE PROBLEM OF "TRANSLATABILITY – UNTRANSLATABILITY" AT THE CURRENT STATE OF THE DEVELOPMENT OF TRANSLATION STUDIES: WAYS OF SOLUTION 359

Gabibullaeva P.M.
REPETITIONS AS IMAGE-ENHANCING MEANS IN THE WORKS OF HABIB ALIYEV.....363

Gabibullaeva P.M.
COMPARATIVE CONSTRUCTIONS IN THE WORKS OF HABIB ALIYEV 365

Gamidova T.G.
PAREMIAS WITH FOOD NAMES IN THE KUNKIN DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE 367

Rizvanova N.A., Kadyrova K.A.
COMPOSITONAL ROLE OF THE TITLE, DEDICATION, SUBTITLE IN MARINA TSVETAEVA'S POEM "THE RAT-MAN".....369

Mutaeva S.I., Aliyeva D.M-S., Ibrahimova L.I.
COMPARATIVE LEXICO-SEMANTIC ANALYSIS OF PROVERBS IN THE DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES 371

Khristoforova N.I.
ON THE IMPLEMENTATION OF THE HYPOTHETICAL CATEGORY IN POPULAR SCIENTIFIC ELECTRONIC TEXTS WITH A NON-VERBAL COMPONENT 373

Shakhbanova Z.I.
TYPOLOGY OF CERTAIN MORPHOLOGICAL CATEGORIES IN THE RUSSIAN AND DARGIN LANGUAGES 375

Edilov S.E.
ABOUT MODAL WORDS AND EXPRESSIONS IN CHECHEN AND INGUSH.....378

Petrova S.A.
INTERMEDIA AND INTERTEXTUAL INTERACTION OF ROCK POETRY AND ART SONGS (WITH REFERENCE TO V. TSOI'S AND V. VYSOTSKY'S CREATIVE WORK).....380

Rybina M.S.
THE METAPHOR OF BIRDS IN "A LA RECHERCHE DU TEMPS PERDU" (IN SEARCH OF LOST TIME) BY M. PROUST.....382

Sapukova G.K.
IDIOMS WITH NEGATIVE HUMAN CHARACTERISTICS IN THE KUMYK LANGUAGE.....384

Fatkullina F.G., Zaripova E.M.
LANGUAGE MANIPULATION OF THE BASIC VALUES OF A MODERN SOCIETY IN A DIGITAL MEDIA 387

Frolova A.S.
HISTORICAL MEMORY AS AN ARTIST'S PERSONAL RESPONSIBILITY IN THE POETIC PRACTICE OF HEINER MULLER 389

Postoenko I.A., Belyaeva D.A.
FEATURES OF ADVERTISING JEWELRY IN CHINESE FROM RUSSIAN TRANSLATION IN FAR EASTERN REGION OF RUSSIA.....391

Shakhnazaryan V.M.
FEATURES OF FUNCTIONING OF DIMINUTIVE CONSTRUCTIONS IN THE TERRITORIAL DIALECT OF THE MEXICAN NATIONAL VARIANT OF THE SPANISH LANGUAGE OF THE STATE QUINTANA ROO 394

Shustova S.V., Khorosheva N.V., Arekeeva Yu.E.
PAREMIOLOGICAL TRANSFORMANTS AS THE MEANS OF EXPANSION OF PAREMIOLOGICAL SPACE.....396

Ianchenko Ya.M.
HISTORY OF STUDIES OF HIP-HOP DISCOURSE IN FOREIGN AND RUSSIAN LINGUISTICS.....398

Yao Song
LINGUISTILISTIC FEATURES OF "THE LIFE OF REVEREND THEODOR THE CONSECRATED" WRITTEN BY THEOPHAN THE RECLUSE.....400

Bidzhieva L.Yu., Kiikova Z.A., Edieva R.Yu.
QUESTIONS OF STYLISTIC CHARACTERISTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE 404

Artemenko M.V.
WAYS OF GRAMMATICALIZATION OF THE RUSSIAN NOMINAL RELATIVE ON THE PRINCIPLE.....407

Vereshchaka N.Yu.
VERBAL AND NON-VERBAL COMPONENTS OF COMMUNICATION AS REACTION TO AN OPPONENT'S WORDS IN A CONFLICT SITUATION.....409

Verzilova A.A.
CONVERSED CASES OF USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH GENERAL VALUE OF ASSESSMENT 414

Guseykhanova Z.S.
PRAGMATIC ASPECTS OF USING THE ADDRESS IN INFORMAL CONTEXTS (BASED ON BRITISH AND AMERICAN FEATURE FILMS) 416

Guseykhanova Z.S., Sultanov K.G.
THE ROLE OF THE CONCEPT MONEY IN REFLECTING THE AUTHOR'S LINGUISTIC PERSONA IN "THE FINANCIER" BY T. DREISER 418

Nikolenkova N.V., Ding Qiang
UPPERCASE AND LOWERCASE LETTERS IN THE NAMES OF HOLIDAYS AND COMMEMORATIVE DATES IN EARLY XXI CENTURY: LINGUISTIC ASPECTS.....420

Maksudova A.A., Ibragimova P.A.
GENRE INTERVIEW ON TV CHANNEL OF RGVK "DAGESTAN" ON THE EXAMPLE OF YOUTH PROGRAM 424

Kukueva Z.V.
AUTOBIOGRAPHICAL PROSE OF MUSA BEKSULTANOV IN THE CONTEXT OF DOCUMENTARY FICTION OF THE NORTH CAUCASUS.....426

Korsunskaya A.G.
THE BOOK "LAMPADA" BY O.A. OKHAPKIN AS A "POETIC DIARY".....428

Korsunskaya A.G.
COLLECTION OF POEMS IN LITERARY HERITAGE OF O.A. OKHAPKIN.....430

Koshkendey I.M.
THE LEXEME KARA IN TEXTS OF TUVAN FOLK SONGS AND CHORUSES.....433

Kuchina S.A.
ELECTRONIC LITERARY TEXT ANALISYS: COMMUNICATIVE AND FUNCTIONAL ASPECT. ..435

Li Yanyan
PRECEDENT NAME AND ITS SECONDARY CONNOTATIONS (IN TEXTS OF MODERN RUSSIAN MEDIA) 439

Sun Daman, Fan Xiaoxiao
RE-EXAMINING OF TRAGIC FATE OF KATERINA AND FANYI IN THE CONTEXT OF CHINESE AND RUSSIAN CULTURES.....441

Lin Chuanzhao
THE ROLE OF JOURNALISM IN REPRESENTING THE POLITICAL LIFE.....443

Abdulmuslimov Yu.A.
THE NATIONAL MEDIA FROM URADA IN THE CULTURE OF DAGESTAN OF 19 – 20 CENTURIES.....445

Agarwal Shraddha
WOMEN'S IMAGES IN WORKS OF V.T. SHALAMOV.....447

Gorina I.I., Aleksandrovich L.V., Bebihova I.Yu.
INTENSITY AS THE LOGICAL BASIS OF GRADATIONAL RELATIONS IN THE LANGUAGE 449

Kamalova A.T.
BINARY OPPOSITION REAL-VIRTUAL IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK 452

Kuzmenko E.S., Akopov G.L.
THE STRUCTURE OF THE INTERNATIONAL AGENDA IN "THE GUARDIAN".....454

Kulikova T.A., Akopov G.L.
LEGAL ASPECT OF THE ACTIVITY OF A FOREIGN CORRESPONDENT.....459

Magomedov D.M.
SYNTACTIC DIFFERENCES OF AVAR DIALECTS.....461

Magomedov D.M., Shakhova M.Kh., Magomedova G.A.
SYNTACTIC RELATION OF THE MODEFIED WORD AND THE MODEFIER IN DAGESTAN LANGUAGES 464

Markitantova U.E., Akopov G.L.
THE FORMATION OF THE "AGENDA" IN THE MEDIA OF THE FAR EASTERN REGION 466

Postoenko I.A., Kurbatova K.A.
SPECIFICITY OF TRANSLATION OF THE CULTUROLOGICAL ASPECT OF ANIMATED FILMS FOR FURTHER SUBTITLING (ON THE MATERIAL OF THE CHINESE LANGUAGE) 468

Moiseeva I.Yu., Sorokina E.V.
COMPARATIVE ANALYSIS OF BURYAT AND RUSSIAN PAREMIAS: CROSS-CULTURAL ASPECT 472

Ugro A.V.
THEMES OF NARRATIVE FORMS OF MEMOIR GENRE IN THE INSTAGRAM SOCIAL NETWORK.474

Zang Yunmei
THE IMAGE EMBODIMENT OF RUSSIAN LITERATURE THEME IN THE RUSSIAN POETRY IN CHINA FROM 1920S TO 1940S 477

Jin Han
DIRECTIONS OF THE IMPACT OF NEW MEDIA ON THE SOCIALIZATION PROCESS OF ADOLESCENTS.....480

Shor G.A., Anastas E.S., Khokhlov A.I.
CLASSIFICATION OF TERMINOLOGY IN THE ROAD CONSTRUCTION INDUSTRY RELATED TO CONSTRUCTION OF PAVEMENT 483

Yakimov P.A.
FEATURES OF FUNCTIONING OF THE LEXEME *И*КОНА (ICON) IN POETRY OF THE SILVER AGE 485

Burmistrova T.A., Chen Van
COMPARATIVE DESCRIPTION OF THE KEY LEXEMES-REPRESENTATIVE OF THE CONCEPTS "CITY" AND "VILLAGE" (ACCORDING TO RUSSIAN AND CHINESE DICTIONARIES) 488

Postoenko I.A.
SPECIFICITY OF THE USE OF THE KOREAN LANGUAGE IN MACHINE TRANSLATION SYSTEMS 490

Agarkova O.A., Khalday K.S.
ANALYSING THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCIES IN ARTIFICIAL BILINGUALISM ..493

Aigubova S.S., Dzhakaeva A.A.
THE SYSTEM OF INFINITE FORMS OF VERBS IN KHUDUTSKYI GOVOR OF SIRKHINSKY DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE 496

Bedariova I.A., Martynova N.A.
FOLKLORE AND MYTHOLOGICAL IMAGES IN V.G. BAKHMUTOV'S PROSE 497

Generalova L.M.
GENRE SPECIFICS OF THE POLITICAL BLOG.....500

Gilmanova N.S., Kudryavtseva Yu.V.
SPECIFIC FEATURES OF BUSINESS CORRESPONDENCE TRANSLATION 504

Ilyina L.E.
CLASSIFICATION OF LULLABY SONGS BASED ON THE EVOLUTION OF THIS GENRE.....509

Nefedova E.G.
PARADOX OF METAMORPHOSIS IN THE PLAY OF MARIUS VON MAYENBURG "THE UGLY ONE" (DER HÄSSLICHE).....512

Novyukhov G.B.
HOUSEHOLD TALES ABOUT ANIMALS IN KHANTY AND NENETS FOLKLORE 514

Abdusalamov M.M.
ON THE ESSENTIAL FEATURES OF THE GLOBAL LANGUAGE VERSIONS AND THEIR INFLUENCE ON THE CHOICE OF A LANGUAGE TEACHING MODEL (THE CASE OF ENGLISH) 516

Abdusalamov M.M.
HOW MUCH "GLOBAL" AND GUIDED IS ENGLISH IN THE MODERN WORLD? 518

Ahmedbekova I.A.
THE ARABISMS IN PROVERBS OF THE LEZGIN LANGUAGE.....520

Gabibullaeva P.M.
LINGUISTIC MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION IN IDIOSTYLE OF KHABIB ALIEV.....522

Gadzhimuradova T.E., Magomedov M.M.
HISTORICAL PERSONALITY AND IT'S ARTISTIC EMBODIMENT IN NAGIB MAHFOUZ'S NOVEL "THE WISDOM OF CHEOPS".....524

Daurbekova Kh.Kh.
FOLKLORE-ETHNOGRAPHIC COMPONENT IN THE STORY "NANACHE" (HOMELAND) OF IBRAGIM DAKHKILGOV 526

Mutaeva S.I., Alibekova D.M., Dibirova A.M.
FEATURES OF VERBALIZATION OF CONCEPTS OF EMOTIONS BY MEANS OF IDIOMS IN ENGLISH 528

Nikatueva Z.Sh.
POLYSEMY OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES 530

Olmesov R.N., Sagadulaeva Z.A.
HISTORY OF THE STUDY OF TURKIC TOPONYMY 532

Hristoforova N.I.
FEATURES OF IMPLEMENTING THE INTERTEXTUALITY CATEGORY IN ELECTRONIC POPULAR SCIENCE TEXTS WITH A NON-VERBAL COMPONENT 534

Feshchenko D.S.
THE IMAGE OF THE AUTHOR AND ITS SYNTACTICAL CORRELATION IN VARLAM SHALAMOV'S "NEW PROSE" (BASED ON "THE LEFT BANK OF THE RIVER" STORIES) 537

Daurbekova Kh.Kh.
THE MYTHOLOGICAL BASIS OF THE STORY "DOG MAYRA KURKA" (BRAVE HEART KURYUKO) I.A. DAKHKILGOVA 540

Minaeva V.Yu.
POLYSITUATIONALITY OF THE RUSSIAN LANGUAGE PREDICATIVE LEXIS IN ASPECT OF COMMUNICATIVE TRAINING IN SEMANTICS.....542

Kraeva V.Yu.
THE USE OF THE REGIONAL PHRASEOLOGICAL LINGUISTIC AND REGIONAL DICTIONARY IN THE PRACTICE OF TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION SCHOOL.....545

Baraboshkin K.E.
THE CONNECTION BETWEEN THE CONCEPTS OF ZHI AND WEN IN "DISCOURSES WEIGHED" BY WANG CHONG (I CENTURY AD).....549

Magomedova P.A., Budaeva A.A.
ON THE QUESTION OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF GUNAG/SIN IN THE LEZGIN AND RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS 551

Sadovnikova I.I.
SUFFIXAL WORD-FORMATION "WEAPONS OF ACTION" IN THE EVEN LANGUAGE 553

Alekseev P.V., Alekseeva A.A., Braeckman F.
"TARTARS" AND "KALMUKS" IN PRINCE SAN DONATO'S SIBERIAN TRAVELOGUE 555

Alekseev P.V., Alekseeva A.A., Boone P.
REMEMBERING INDIA: SOUTHERN ALTAI IN HAROLD SWAYNE'S TRAVELOGUE.....558

Khisamova V.N., Abdullina L.I., Motygullina Z.A., Nurgalieva L.A.
THE PROBLEM OF HOMONYMY AS ONE OF THE MOST IMPORTANT IN MEDICAL TERMINOLOGY (A CASE STUDY OF MULTI-STRUCTURAL LANGUAGES).....560

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, ra-koncept@yandex.ru